الجمهـــوريـــة الجزائـــرية الديمقـــراطية الشعبـــية

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

عنوان المطبوعة

محاضـــرات:

في التوجيـــه والإرشـاد المـدرسـي

السنة أولى: ماستر توجيه وإرشاد

للأستاذ : بوصلب عبد الحكيم

السنة الجامعية 2023

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2
Faculté sciences humaines et sociales
Département : .....

وزارة التعليم العالي والبحث العلم
جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعي
قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

دليل توصيف مادة تعليميةSyllabus

هيكلة ميدان التكوين

ميدان التكوين:علوم انسانية واجتماعية شعبة التكوين: علوم اجتماعية
التخصص:.ماستر ارشاد وتوجيه السداسي: الأول .السنة الجامعية:

معلومات أساسية عن المادة

اسم المادة التعليمية: التوجيه والإرشاد المدرسي الوحدة التعليمية: الاساسية .الأرصدة:05.المعامل:02
الطور التعليمي: ماستر1 .الحجم الساعي الأسبوعي:03 ساعات محاضرة/ أعمال موجهة / أعمال تطبيقية

مسؤول المادة التعليمية

وصف المادة التعليمية

المعارف المسبقة:.

- مدخل للتوجيه والإرشاد

- التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر

الأهداف العامة للمادة التعليمية:

- تمكين الطالب .من تقنيات التوجيه و الإرشاد المدرسي ..

الأهداف التعليمية للمادة (أهداف إجرائية قابلة للتقييم): .

1-جعل الطالب يكتسب التوجيه الإرشاد المدرسي مفهوما ونشاطا وتدخلات.

2- تمكين الطالب من معرفة على مختلف تقنيات التوجيه الإرشاد المدرسي

3- تمكين الطالب من التعرف أساليب التكفل بالحالات المدرسية

محتوى المادة التعليمية

المحاضرة الأولى 01: التوجيه والإرشاد المدرسي: النشأة والتطور.....

المحاضرة الثانية 02 : مدخل مفاهيمي عن التوجيه والإرشاد المدرسي ـ مفاهيم وتعريفات ـ.....

المحاضرة الثالثة 03: مراحل التوجيه والإرشاد المدرسي في الجزائر ـ خصائص ،، كل مرحلة ـ.....

المحاضرة الرابعة 04: خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي في الجزائر ـ المهام والأنشطة ـ.....

المحاضرة الخامسة05: تقنيات التوجيه والإرشاد في الوسط المدرسي ـ المقابلة ـ.....

المحاضرة السادسة06: تقنيات التوجيه والإرشاد في الوسط المدرسي ـ الملاحظة ـ.....

المحاضرة السابعة07: تقنيات الإرشاد في الوسط المدرسي ـ دراسة الحالة ـ.....

المحاضرة الثامنة 08: الاختبارات و المقاييس في التوجيه والإرشاد المدرسي ـ الاستخدامات ـ.....

المحاضرة التاسعة 09: مناهج التوجيه والإرشاد في مراحل التعليم المختلفة.....

المحاضرة العاشرة 10: العملية الإرشادية. ـ النماذج المهارات ـ.....

المحاضرة الحادية عشرة11: التقويم والامتحانات المدرسية. ـ نماذج وأمثلة ـ.....

المحاضرة الثانية عشرة 12: تقنيات الإعلام و تنشيط المجالس التعليمية . ـ نماذج وتطبيقات ـ.....

المحاضرة الثالثة عشرة13: المشكلات السلوكية والانفعالية والتعليمية في الوسط المدرسي. ـ حالات،،،.....

المحاضرة الرابعة عشرة14: التأخر الدراسي و بيداغوجيا الدعم والمعالجة. ـ نماذج وتطبيقات ـ.....

طريقة التقييم

طبيعة التقييم	النسبة %
إمتحان كتابي	%
مراقبة (Micro- interrogation)	%
أعمال موجهة	%
أعمال تطبيقية	%
أعمال شخصية	%
عمل جماعي	%
خرجة ميدانية	%
المواظبة (الحضور/ الغياب)	%
أشياء أخرى	%
المجموع	% 100

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع التأصيلية		
عنوان الكتاب	المؤلف	دار النشر/ البلد / السنة
1- التوجيه والإرشاد النفسي ،	أحمد صالح سهير	مركز الاسكندرية ، 2009 .
2- علم النفس الارشادي نظرياته وأساليبه الحديثة	صالح أحمد الداهري	دار وائل للنشر ، الأردن ، 2011 صالح أحمد الداهري
3- الإرشاد التربويمفهومه خصائصه .	الأسدي ، سعيد جاسم	مفهومه خصائصه ، الدار العلمية للكتاب ،عمان ، الاردن ، 2011 .
الإرشاد النفسي في المدرسة.	صالح أحمد الخطيب.	دار الكتاب الجامعي ط1،2003. الإمارات العربية المتحدة
المجلات العلمية/ مذكرات / بحوث منشورة....		
عنوان المرجع	المؤلف	الناشر/ البلد/ السنة
المواقع الالكترونية		
الموقع	المؤلف/ عنوان المرجع	التاريخ/ حجم الملف

الأهداف العامة للمقياس:

في نهاية السداسي يكون الطالب قادرا على:

- معرفة مراحل التطوروالنشأة للتوجيه والإرشاد المدرسي.
- استيعاب مفاهيم التوجيه والإرشاد المدرسي
- تمييزمراحل التوجيه والإرشاد المدرسي في الجزائر.
- تمثل المهام والأنشطة المتعلقة بالتوجيه والإرشاد المدرسي.
- معرفةأدوات جمع المعلومات في التوجيه والإرشاد الوسط المدرسي ـ المقابلة
- معرفة أدوات جمع المعلومات التوجيه والإرشاد الوسط المدرسي ـ الملاحظةـ
- معرفةأدوات جمع المعلومات التوجيه والإرشاد الوسط المدرسيـ دراسة الحالةـ
- التعرف على أنواع الاختبارات والمقاييس في العمل التوجيهي والإرشادي.
- تمييزمناهج التوجيه والإرشاد في مراحل التعليم المختلفة
- استيعاب مهارات العمل الإرشادي في الوسط المدرسي.
- دراية بتأثيرعملية التقويمالتربوي والامتحانات المدرسية في العملية التوجيهية.
- تمييزتقنيات الإعلام والتنشيط في الوسط المدرسي.
- استخلاصأهم المشكلات المدرسية انفعالية أم تعليمية أم سلوكية.
- التمييزبين مفاهيم التأخر الدراسي وبيداغوجيا الدعم والمعالجة.

1- مقدمة عامة:

يعد كل من التوجيه والإرشاد من بين أهم المجالات التطبيقية التي تتجه نحو خدمة الأفراد والجماعات في شتى الميادين والمجالات الحياتية سواء أكانت مهنية أم تعليمية، فالفرد يحتاج المساعدة في جميع الأماكن التي يتواجد فيه كالأسرة وجماعة الرفاق والمدرسة وجماعة الصف والمهنة وجماعة العمل، كما أنه يعيش كثير من المطبات خلال فترات حياته المليئة بالأحداثالتي يطغى عليها التوتر والقلق والضيق مما يجعله هشا غير قادر على تجاوز هذه المحن بأقل الأضرار.

وأكثر الأفراد عرضة للمشكلات النفسية والانفعالية والسلوكية نجد فئة الأطفال المتمدرسين في الوسط المدرسي، الذي أضحى اليوم عبارة عن مجتمع في حضن مجتمع اكبر تدر في فلكه كل مشكلات المجتمع العادي، هذا الوضع استدعى وجود خدمات توجيهية وإرشادية لمرافقة المتعلمين في مشكلاتهم السلوكية والنفسية والاجتماعية، ومساعدتهم على تجاوز كثير من الصراعات الذاتية والاجتماعية وتسهيل عملية النمو السليم بغية تحقيق ما يسمى بالصحة النفسية.

لذا لجأت الأنظمة التعليمية الحديثة إلى نشر خدمات التوجيه والإرشاد في مدارسها على مستوى جميع المراحل التعليمية حتى تتمكن من التكفل بكل المسائل التي تعمل على تحسين العملية التعليمية خاصة وأن الفلسفات التربوية التقدمية تعطي أهمية أكبر للمتعلم وتدعوإلى احترام ذاتيته وهويته.

وقد حاولنا في هذه المقدمة أن تكون مختلفة عن المقدمات الكلاسيكية، حيث عملنا على طرح مضمون المطبوعة بالإجابة على الأسئلة الآتية:

لماذا؟، ماذا؟، كيف؟، كم المدة المقررة؟، ماذا تحقق؟،

وهي أسئلة ضرورية وأساسية في هندسة تكوين أي مقياس أو مساق أو برنامج، فمن خلال الإجابة على هذه الأسئلة يظهر الهدف العام من المقياس ومحتويات ومقاطع المقياس إضافة إلى الطرق المعتمدة في التدريس وكذا أساليب التقييم.

- **لماذا التوجيه و الإرشاد ؟**

أن الإجابة على لماذا المقصود بها تحديد الأهداف من دراسة مقياس التوجيه والإرشاد المدرسي.

أي الهدف العام: منها تمكين الطلبة من مفاهيم وتقنيات التوجيه والإرشاد في الوسط المدرسي.

- **ماذا؟ ماذا يدرس في مقياس التوجيه والإرشاد المدرسي؟**

أي محتوى المقياس:والمقصود بها تحديد محتويات المقياس أي التعرض إلى المقاطع والمحاور المختلفة للمقياس.

- **كيف تتم عملية التدريس؟.**

ونعني بها الطرائق:أي مجمل الطرائق والأساليب المتبعة في تدريس مقياس التوجيه والإرشاد المدرسي.

- **ماهوالحجم الساعي المقررللمقياس؟**ونعني به المدة المحددة لتدريس المقياس.
- **ماذا تحقق؟.**

أي عملية التقييم:والمقصود بها آليات التقييم والتقويم المتبعة في المقياس.

المحاضرة الاولى:
التوجيه والإرشاد المدرسي:
النشأة والتطور

- الهدف العام:

معرفة الطالب لظروف نشأة والتطوربالنسبة للتوجيه والإرشاد المدرسي.

الأهداف الخاصة:

- أن يدرك الطالب الحاجة إلى التوجيه والإرشاد في الوسط المدرسي
- أن يستوعب الطالب مراحل تطورالتوجيه والإرشاد المدرسي
- أن يبلورالطالب العلاقة بين الحقول المعرفية المساهمة في كل من التوجيه والإرشاد المدرسي

المحتوى:

- المحورالأول: دواعي الاهتمام بالتوجيه والإرشاد في المجال المدرسي.
- المحورالثاني: نشأة التوجيه والإرشاد في المدارس.
- المحورالثالث:الحقول المعرفية المساهمة في كل من التوجيه والإرشاد لدى المتمدرسين.

الطريقة:

- الإلقاء المباشر
- المحاضرة
- الحوار
- سؤال جواب

الوسيلة : data show

التقويم:

-أسئلة تكوينية

- أسئلة تغذية راجعة فورية

-تقييم نهائي:

- امتحان نهائي.

- امتحان استدراكي.

المحاضرة الأولى:
النشـــأة والتطــور

2- الحاجة للتوجيه والإرشاد:

تعرف المدارس اليوم كما هائلا من المتعلمين الحاملين لمرجعيات ثقافية واجتماعية متنوعة تجعل من متطلباتهم مختلفة، كما أن تزايد الضغوط على الأفرادوالأسرجعل المدرسة مسرحا للعديد من المشكلات النمائية والتعليمية والسلوكية والانفعالية، مما حتم على جميع الأنظمة التعليمية المتطورة في العالم إلىالعمل على التكفل بهؤلاء المتعلمين ومساعدتهم على تجاوز كل العقبات بسلاسة وتوافق وصولا إلى تحقيق ما يسمى بالصحة النفسية،فتزايد مشكلات الانحراف وتعاطي المخدرات والتنمر المدرسي و انتشار ثقافة الصورة وما من إثارةوسائل التواصل الاجتماعي وكذاالألعابالالكترونية كان لها الأثر البالغ في سلوكيات المتعملين، حيث زادت نسب المشكلات النفسية كالتوحد ونقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط وكذا مشكلات التركيز، والمخاوف المدرسية، هذا دون نسيان بعض المشكلات الاجتماعية التي تسود في المجتمع والمدرسة التي ليست بمنأى عنها كعصابات الشوارع والإجرامضف إلى ذلك مشكلات أخرى كقلق الامتحان والصعوبات التعليمية الأكاديمية والنمائية ومشكلات تتعلق باتخاذ القرار واختيار التخصص كل هذا جعل من خدمات التوجيه والإرشاد مطلب أساسي من مطالب العصر الحديث،فالأنظمة التعليمية وحتى السياسية في بلدان العالم المتطور تتنافس في مشاريعها الانتخابية من خلال ما تقدمه من خدمات مدرسية وعلى رأسها الخدمات الإرشادية القائمة على احترام رغبة المتعلمين واحترام حريتهم.

3-مدخل عام عن التوجيه والإرشاد المدرسي:

يعد التوجيه والإرشاد من المجالات التطبيقيةالتي تدخل ضمن مهن المساعدة النفسية والتربوية، وقد زادت الحاجة لخدمات هذا التخصص في الوسط المدرسي نظرا لتزايد أعداد المتمدرسين وتفاقم عدد كبير ومتنوع من المشكلات الانفعالية والتعليمية والسلوكية، وهذا في ظل تعقد المجتمعات الحديثة وظهور إفرازات تعود لطبيعة التنظيمات الاجتماعية والتغيرات التي حدثت على مستوى الأسرةوكذا التغيرات التي أحدثتها التكنولوجيات الرقمية مما افرز ظواهر تستدعي التدخل وفق مناهج نمائية ووقائية وأخرى علاجية، وهو ما يعمل من اجله كل من التوجيه والإرشاد في الوسط المدرسي، وقد ساهمت العديد من العلوم والحقول المعرفية على شاكلة علم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع وكذا تقاطعاتها المختلفة على بلورة موضوع التوجيه والإرشاد إضافة إلى تحديد طرقه ووسائله و مناهجه.

3-1نشأةالتوجيه والإرشاد:

إن فعل التوجيه والإرشادبالمفهوم السطحي يعود لأزمنة غابرة حيث كان يقوم به رجال الدين ورجال العلم والفلاسفة والمصلحين على وجه الخصوص،حيث يتمثل دورهم في تقديم النصح والإرشاد بغية توجيه الأفراد نحو الطرق السليمة في التربية والتعليم والسلوك العام والأخلاق الفاضلة،إلاأن التوجيه والإرشاد بالمفهوم الحديث فتعود بوادره إلى بداية القرن الماضي،حيث كان نتيجة لجهود العديد من العلماء في مجموعة من العلوم، والتي تعود إرهاصاتها الأولى إلى الحركة الطبيعية في التربية التي سادت عصر التنوير في أوروبا، وكذا بحوث العلماء في علم النفس التجريبي وعلم النفس الفارقي،

وعموما فقد عرفت نشأة التوجيه والإرشاد مراحل عدة وكلا منها امتازت بخصائص معينة وكان لها الأثر البالغ في تحديد مفهوم وتطور كل من التوجيه والإرشاد وتحديد مجالاته ووسائله وتقنياته.

4-مراحل تطور التوجيه والإرشاد:

4-1) مرحلة التركيز على التوجيه المهني:

بدأت هذه المرحلة في أمريكا خلال فترة الكساد الاقتصادي التي سادت بدايات القرن الماضيتعتبر مهد حركة التوجيه والإرشاد، حيث قام **فرانك بارسونز Frank Parsons** بنشر كتاب بعنوان اختيار مهنة عام 1908والذي حاول من خلاله إيجاد وسائل تمكن من وضع الشخص المناسب في المهنة المناسبة له، وخلال تلك الفترة كان الإرشاد يعتبر أسلوبا معاونا في جمع المعلومات عن الفرد وعن المهنة مما دفع بالمختصين إلى استخدام الوسائل والأساليب السيكولوجية من مقابلات واختبارات وما إلى ذلك لتحليل الفروق بين الأفراد وكان لذلك أثر إيجابي في نشأة الإرشاد النفسي فيما بعد ولكن نتج عن ذلك أثران سلبيان هما:

1- إن مهمة التوجيه أصبحت تعتبر مجرد عقد جلسة أو جلستين مع العميل قبل دخوله المهنة.

2- أنه ارتبط بالاختيار المهني**(القاضي وآخرون، 2002، ص27)**

و يعود ذلك للتطور والتعقيد الحاصل في الآلات الصناعية مما أدى إلى بروز التخصص المهني، كما ظهرت مشكلات أخرى تتعلق بالبطالة وأوقات الفراغ والتقاعد حيث زاد الاهتمام بشؤون الموظفين والعاملين وفي أسس اختيارهم وكذا توزيع الأعمال عليهم وكذا معرفة قدراتهم الإنتاجية.**(الحلبوسيوآخرون، 2002، ص20).**

4-2)- مرحلة التركيز على التوجيه التربوي:

في نهاية القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين أيد**ثورندايك** Thorndike آراء **جون ديوي** John Dywiمن حيث تحول الاهتمام إلى نمو الطفل بدلا من المادة التي يتعلمها.**(عبد العزيزوعطيوي، 2004، ص12).**

فاتجه التفكير إلى توجيه الأولاد في المدارس وكذلك إلى الطبيعة التربوية لعملية الإرشاد، فقد اتضح لدى كثير من العاملين في المجالات التطبيقية التربوية أن هناك هوة واسعة تفصل بين ما يتلقاه التلميذ في المدرسة وما يواجهه في الحياة العملية، وأن هناك ضرورة لسد هذه الثغرة، من هنا أصبح ينظر إلى التربية على أنها نوع من التوجيه، فالتوجيه التربوي هو توجيه من أجل الحياة.**(القاضي وآخرون، 2002، ص18)** ومن اجل العمل وهو ما تدعو إليه التربية التقدمية.

وتعتبر الرسالة التي نشرها **ترومان كيلي** Truman. L. Kelly لنيل شهادة الدكتوراه في جامعة كولومبيا عام 1914 أول محاولة جدية في مجال التوجيه التربوي Educational Guidance،وكان هدف التوجيه محدودا في مساعدة الطالب على اختيار نوع الدراسة الملائم له وفقا لاحتمال نجاحه، وكان يرى في هذه المرحلة خطوة سابقة تأتي قبل التوجيه المهني.**(محمود هنا، 1959، ص16).**

4-3)مرحلة الصحة النفسية والإرشاد العلاجي:

في الثلاثينات من القرن الماضي بدأ الإرشاد العلاجي يتمايز عن كل من الإرشاد المهني والتربوي حيث أخذ يركز على المشكلات الشخصية وكان يعرف ذلك الوقت باسم الإرشاد الشخصي Personal Counseling وكانت البداية الجادة

على يد **سيموندز**Symondsسنة1931في كتابه "تشخيص الشخصية والسلوك" DiagnosingPersonality and Conduct، وكذا كتاب **ويليامسون**Williamson بعنوان "كيف نرشد الطلبة How to counselstudents" عام 1939.

كما أثرت مفاهيم التحليل النفسي على يد **سيجموند فرويد**Freudفي زيادة الاهتمام بالصحة النفسية ونمو الإرشاد العلاجي الذي اهتم بالمشكلات الشخصية والانفعالية، وفي العقد الخامس من القرن الماضي ظهر الإرشاد غير المباشر الممركز حول العميل على يد **كارل روجرز Rogers** بظهور كتابه "الإرشاد والعلاج النفسي"عام1941 وأصبح التركيز على الأفراد والعملاءبدل من التركيز على المشكلة، و أهم ما يميز هذه المرحلة بداية بروز المدرسة الإنسانية في الإرشاد النفسي على يد روجر وماسلو.

هذا دون أن ننسى حركة علم النفس المدرسي والتي بدأت على يد الدكتور **آرنولدجيزل** عام 1915 الذي عين للإشراف على برنامج الاختبار في مدارس **كينتاكي**بالولايات المتحدة الامريكية، وتلاه فيما بعد كثير من البرامج التي تهتم بدراسة تحسين نمو الأطفال ونضجهم،إضافة إلى هذا ما قدمته حركة الصحة العقلية والتي تأثرت بالتقرير الذي قدمه أحد النزلاء بمستشفى الأمراض العقلية عام 1908 وهو **كليفورد بيرز** والذي اختار لمذكراته عنوانا هو(العقل الذي اهتدى إلى نفسه) وذكر فيها أن الإصلاحات الخاصة برعاية الأمراض العقلية وعلاجها قد تأخرت أكثر مما ينبغي، حيث نادى بضرورة نشر المنطقية وإلى التفكير السليم حتى تتهيأ للناس حياة سليمة،وقد أدى ذلك إلى تأسيس الجمعية القومية للصحة العقيلة عام1951، وقد قامت هذه الجمعية بالدور الريادي في الإشراف على الخدمات التعليمية والتنظيمية التي تستهدف النهوض بالصحة العقلية، وكان لمثل هذه المساعدة دور كبير في معاونة المدرسة بمعالجة الحالات المتطرفة لسوء التكيف.(**مورتنسن، شمولر، ترجمة حافظ و خليل، بدون سنة ص ص42، 43).**

4-4)مرحلة قياس الفروق الفردية والاختبارات النفسية:

كانت بداية القياس النفسي في مجال علم النفس التجريبي على يد **ويلهلمفوندت** الذي حاول أن يخضع الظواهر النفسية والعقلية إلى قياسات المنهج التجريبي شانها شان الظواهر الفيزيقية عام 1879، إلاأن ميدان القياس النفسي لم يعرف تطورا مثل ذلك الذي أحدثته دراسات علم النفس الفارقيأو ما يعرف بالفروق الفردية، هذا الميدان الذي لم يكن من اهتمامات علم النفس الذي كان يبحث عن القوانين العامة المفسرة للسلوك الإنسانيأي قضية التعميم والتشابه، وليس عملية الاختلاف والفروق، فمن المفارقات أن هذه القضية لم يثيرها في البداية علماء النفس بل علماء الفلكفيما اشتهر بقضية مرصد جرينيتش،حيث حدث فى عام 1796م أن طرد مدير مرصد **(رويال)** بجرينتش مساعده(كينبروك) من وظيفته بسبب الفرق الثابت فى18 ثانية بين ملاحظاته لمسار النجوم وملاحظات **رويال** لها،حيث أرجع مدير المرصد هذه الفروق إلى عجز (كينبروك) واتهمه بالتقصير الذي أدىإلى طرده فيما بعد، وفى عام 1816م ونتيجة لتفحص الباحث الفلكي (بيزل) سجلات المرصد أثارت انتباهه هذه الحادثة فأهتم بدراستها فلاحظ أمرا مهما وهو وجود اختلافات جوهرية بين الملاحظين الذين تعاقبوا على المرصد، واستنتج بان التأخر الذي يسجله الملاحظون لا يعود إلى تقصير منهم بل إلىما يعرف بزمن الرجع لديهم وسماها (المعادلة الشخصية للملاحظين المختلفين)،**(الامارة، 2014، ص18).**

وفى هذا اعتراف بأن الذي كان يعتبر خطأ في حادثة جرينتش إنما هو مظهر من مظاهر الفروق الفردية، وقد أدى هذا الحادث التاريخي إلى اهتمام الباحثين فى النصف الأول من القرن الـ 19 بقياس الفروق الفردية.

ويعتبر **فرانسيس جالتون**Galtonمن بين الأوائل الذين عملوا على دراسة ظاهرة الفروق الفرديةحيث ركز اهتمامه في البحث في الوراثة والعوامل الوراثية أي المميزات التي يتشابه ويختلف فيها الأقارب، وكان له الأثر البالغ في إعداد عدد كبير من الاختبارات النفسية، حيث قام في البداية بإجراء العديد من القياسات في مجال الفروق في الحواس لدى الأفراد.

ففي سنة 1889م أنشأ (جالتون) معمل لقياس الحواس والمتغيرات الإنسانية وفيه عمل على قياس حدة البصر والسمع والقوة العضلية وزمن الرجع ووظائف حسية حركية بسيطة أخرى، ثم جمع أول وأضخم مجموعة من البيانات عن الفروق الفردية في العمليات النفسية البسيطة.

كما يعتبر**جالتون**أول من استخدمأداةالاستبيان والسلم المتدرج في جمع البيانات وكذلك فياستخدام منهج التداعى الحر.

وبعد ذلك جاء (جيمس **ماكين كاتل**) في دراسة الفروق الفردية وواصل دراساته في زمن الرجع ويعتبر أول من استعمل مصطلح الاختبار النفسي.

و في عام 1895م نشر (**بينيه) و(هنرى**) مقالة بعنوان (علم النفس الفردي) قدما فيها أول تحليل منظم لأغراض ومجال ومناهج علم النفس الفارق.

أما في سنة1900م ظهر كتاب (علم النفس الفارق) للعالم الألماني**شترن**Shternأين حدد معالم علم النفس الفارقي في محاولة الإجابة على الأسئلة الآتية:

1- ما مدى و ما طبيعة الفروق الفردية في الحياة النفسية للأفراد والجماعات؟

2- ما العوامل التي تحدد وتؤثر في هذه الفروق؟ وقد ذكر (الوراثة،والمستوى الثقافي والاجتماعي والتدريب والتكيف..).

3-كيف تظهر هذه الفروق؟

حيث ناقش شترن مفهومات النمط النفسي والفردية السوية والشذوذ، **(سناء سليمان، 2005، ص25).**

و يعد ظهور مقياس الذكاء لبنيه Binet وسيمون الذي ظهر عام 1905 طفرة حقيقية في الاختبارات النفسية،لأنه قدم محكا آخر لقياس المستوى العقلي للأفراد، حيث كان له تأثيرا واضحا فيحركة القياس النفسي وإنشاء الاختبارات والمقاييس والتي كانت ذات أثر كبير في تطور التوجيه والإرشاد النفسي، وقد عرفت رواجا في فترة العشرينات والثلاثينات بظهور اختبار ألفا Test Alphaكأول اختبار جماعي للذكاء في الجيش الأمريكي وتلاه اختبار بيطا bita،ثم قام سترونجStrong عام 1943 بإنشاء اختبار الميول المهنية StrongVocationalInterestBlank. وكثرت معامل علم النفس وبرزت أسماء جوداردGoddard،ثورندايكThorndike،سبيرمانSpearman،ثرستونTherstone.

وتطور الاهتمام بالاختبارات والمقاييس النفسية حيث ظهر عام 1956كتاب بعنوان Mental MeasurementsYear Bookوالذي يضم قائمة الاختبارات الجديدة لقياس الذكاء والشخصية وبالتالي ساهمت هذه الحركة في المساعدة على جمع المعلومات عن الأفراد بكل موضوعية ودقة.(**حامد زهران، 1980،ص44)،**

وهذا ما أعطى دفعا قويا للمجالات التطبيقية لحركة التوجيه التربوي والمهني على حد السواء.

5-4 بدايات التوجيه والإرشاد في المدارس:

بدأ التوجيه التربوي في العشرينيات من القرن الماضي يأخذ اتجاهين:

الاتجاه الأول: كان يعمل على توزيع التلاميذ على المناهج والمقررات كما كان يساعدهم على التوافق، وكان المعلمون هم الذين يقومون بهذه المهام.

أما **الاتجاه الثاني:** فقد بدأ يظهر في ما يسمى بالتوجيه النمائي الذي لا يقتصر على مظهر واحد من مظاهر شخصية التلميذ، وأول من عبر عن هذا الاتجاه هو بروور1942 Brweer، الذي وصف التوجيه في المدرسة باعتباره مساعدة التلميذ على فهم وتنظيم وتحسين وتطوير أنشطته الفردية والتعاونية، وبهذا يعتبر طرح**بروور** خروجا عن التصورات السابقة للتوجيه التي كانت تقتصرعلى مجرد التوجيه المهني للطلاب، فعمل بذلك على الربط بين كل من التربية والتوجيه. **(نفس المرجع، ص50)**.

و يرى **جلبرت رن** عام 1962 Wren,G إن التوجيه في المدارس ظاهرة أمريكية، فليس هناك بلد آخر في العالم يعطي هذا الاهتمام الكبير للطفل كفرد، ولمساعدة الأطفال في سعيهم نحو اتخاذ القرارات التي يجب أن يتخذوها، أثناء فترات نموهم المختلفة، وعليه فالمدارس في الولايات المتحدة الأمريكية تركز على حاجات الطفل ورغباته بقدر تركيزها على تنشئته وتلقينه التراث الثقافي.**(سليمان،2015، ص37)**

المراجع:

- يوسف مصطفى القاضي وآخرون،(2002)،**الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، دار المريخ، الرياض.
- سعدون سلمان نجم الحلبوسي وآخرون،(2002)،**التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق**، منشورات ELGA- مالطا.
- سعيد عبد العزيز، جودت عزت عطيوي،(2004)،**التوجيه المدرسي**،ط1،دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
- مصطفى القاضي وآخرون،(2002)**مرجع سبق ذكره**.
- عطية محمود هنا،(1959)،**التوجيه التربوي والمهني**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- دونالد ج مورتنسن، الن م شمولر، ترجمة إبراهيم حافظ و إبراهيم خليل،(بدون سنة)،**التوجيه في المدرسة.**
- اسعد شريف الامارة، (2014)، **سيكولوجية الفروق الفردية**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- سناء محمد سليمان،(2005)، **سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها**، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
- حامد زهران،(1980)،**التوجيه والإرشاد النفسي**، عالم الكتب، القاهرة،
- حامد زهران،(1980)،نفس المرجع السابق.
- علي السيد سليمان،(2015)،**علم النفس الإرشادي والعلاج النفسي**، ط1، دار الجوهرة للنشر والتوزيع، القاهرة.

المحاضرة الثانية:
مفاهيم التوجيه والإرشاد المدرسي

الهدف العام:

- تمكين الطالب من مفاهيم كل من التوجيه الإرشاد المدرسي.

الأهداف الخاصة:

- أن يتمكن الطالب من مفاهيم الإرشاد النفسي.
- أن يتعرف الطالب على أهم تعريفات التوجيه المدرسي.
- أن يتمكن الطالب من مفاهيم الإرشاد التربوي.
- أن يفرق الطالب بين مفاهيم كل من التوجيه والإرشاد.

المحتوى:

- المحورالأول: مفاهيم الإرشاد النفسي.
- المحور الثاني:تعريفات التوجيه المدرسي.
- المحور الثالث:مفاهيم الإرشاد التربوي.
- المحور الرابع:المقارنة بين كل من التوجيه والإرشاد.

الطريقة:

- الإلقاء المباشر
- المحاضرة
- الحوار
- المناقشة الجماعية.

- المدة المقررة:

- ساعة ونصف.

- التقويم

التقييم الفوري.

-أسئلة تكوينية .

- أسئلةتغذية راجعة فورية.

التقييم النهائي:

امتحان نهائي، وامتحان استدراكي

المحاضرة الثانية:
مفاهيم التوجيهوالإرشاد المدرسي

تمهيد:

اختلفت مفاهيم كل من التوجيه والإرشاد وذلك بحسب الظروف والسياقات التي مر بها كل منهما، حيث عرفا تغيرات عدة خاصة بظهور الجانب التنظيري الذي أعطى لكل من التوجيه والإرشاد رؤى مختلفة حول الفرد، والطبيعة، والحياة، كما لعبت الفلسفاتالحديثة دورا في ضبط هذه المفاهيم وبالخصوص المدرسة الإنسانية في علم النفس على يد **كارل روجرز**، كما ساهمت أدوات القياس والتشخيص والتقييم دورا فاعلا في تفعيل الإجراءات التطبيقية للمفاهيم والمبادئ النظرية في كل من التوجيه والإرشاد، سواء كان داخل المؤسسات التعليمية أو المؤسسات المهنية إضافة إلى دعواتالاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة ومع الأسوياء دون تمييز .

1- **مفهوم التوجيه:**

يعرف **التوجيه** على أنه العملية النفسية المنظمة التي تهدف إلى مساعدة الفرد على اختيار الحل الملائم للمشكلة التي يعاني منها، ووضع الخطط التي تؤدي إلى تحقيق هذا الحل والتكيف وفقا للوضع الجديد، وتقوم هذه المساعدة على أساس حرية الفرد في الاختيار.

وتقوم هذه الحرية على أساس فهم الفرد للمشكلة والظروف المتعلقة بها، كما تقوم على أساس إدراكه وفهمه لدوافعه، ورغباته، وميوله، وقيمه، واستعداداته، وقدراته، كما تقوم هذه الحرية على أساس استفادته من جميع إمكاناته الشخصية وغير الشخصية للوصول إلى أنسب الحلول،وبهذا المعنى يصبح مفهوم التوجيه شاملا للتوجيه النفسي و الاجتماعي والتربوي والمهني وغير ذلك من أنواع التوجيه،**(عطية هنا،1959، ص25).**

ويقصد **بالتوجيه** كذلك مجموع الخدمات التربوية والنفسية والمهنية التي تقدم للفرد ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقا لإمكاناته وقدراته العقلية والجسمية وميوله بأسلوب يشبع حاجاته ويحقق تصوره لذاته، ويتضمن التوجيه بهذا المعنى ميادين متعددة كالتعليم والحياة الأسرية والشخصية والمهنية، كما يشتمل أيضا على خدمات كتقديم المعلومات أو الخدمات الإرشادية، والتوافق المهني، وقد يكون مباشرا أو غير مباشر فرديا أو جماعيا، وهو عادة يهدف إلى الحاضر والمستقبل مستفيدا من الماضي وخبراته.

ويعرفه **أرثر جونز**Arthur Jonesعام 1970 "بكونه إسداء المساعدة للأفراد ليحسنوا الاختيار وموازنة الأمور فيما يعرض لهم في حياتهم من مواقف، وأن التوجيه جزء مكمل للتربية والتعليم، وهو لا يقدم الاختيارات للأفراد وإنما يساعدهم على القيام باختياراتهم الخاصة لأجل تشجيع وتنشيط النمو التدريجي للقدرة على اتخاذ القرارات بطريق استقلالية دون مساعدة الآخرين.

كما التوجيه خدمة ليست قاصرة على المدرسة، والأسرة وإنما توجد أيضا في العمل وفي الحياة الاجتماعية وفي المستشفى وأنها توجد حيث يكون الناس محتاجين إلى المساعدة، وحيث يوجد أناس قادرون على تقديم المساعدة "**(مجلة التوثيق التربوي، 1982،ص14).**

وفي نفس العام 1970عرفت لجنة من خبراء اليونسكو التوجيه بما يلي " يتمثل التوجيه في جعل الفرد قادرا على أن عي خصائصه الشخصية، وأن يعمل على تطويرها من أجل اختيارات دراسية ونشاطات مهنية في مختلف الظروف والوضعيات التي يتواجد بها مع محاولة خدمة مجتمعه ووضوح مسؤولياته".(Danvers,F, 1996 p190)

2)- **تعريفالإرشاد:Counseling**

هو العملية الرئيسية من عمليات التوجيه وخدماته، ويشير إلى العلاقة التفاعلية التي تنشأ بين المرشد التربوي والمسترشد بقصد توجيه نمو الفرد بحيث تصل إمكاناته إلى أقصى درجة ممكنة وفقا لحاجاته وميوله واتجاهاته، مع الأخذ بعين الاعتبار حاجات المجتمع وذلك لتوجيه القوى البشرية لتحمل مسؤولياتها الاجتماعية في المستقبل.**(عبد الهادي و العزة،2004، ص14).**

ويعرف كذلك الإرشاد على أنه العملية الفنية المتخصصة التي تتم وفق خطوات محددة ومحكومة بزمان ومكان محددين،يتم من خلالها مساعدة المسترشد على النمو، والوصول إلى بإمكانياته لإلى أقصى درجة ممكنة، وفقا لحاجاته واتجاهاته وقدراته من خلال علاقة تفاعلية دافئة بينه وبين المرشد المؤهل المدرب الراغب والقادر على تقديم المساعدة الفنية، بهدف تطوير سلوك المسترشد وفهمه لنفسه ومشكلاته، وأساليب تعامله مع الظروف والمواقف والمشكلات التي يواجهها تحقيقا للصحة النفسية. **(أبو اسعد، 2011، ص 15).**

يعرفه **ورن**Wreenعام 1951 أنه علاقة دينامية هادفة بين شخصين تختلف الإجراءات التي يشترك فيها كل من المرشد والمسترشد تبعا لطبيعة حاجات المسترشد، والتي تعتبر أهمها جميعا تأكيد وتوضيح الذات بواسطة المسترشد نفسه.

كما يعرفه كل من **شرتيروستون**Sherteer et Stone عام 1979 هي عملية مساعدة المسترشد على تعلم ما يحيط به حول نفسه وحول علاقاته الشخصية مع الآخرين من أجل تأكيد ذاته.**(الزبون، 1990، ص22)**

أما **بيتروفيسا**Petrofesaفيعرفه عام 1978على انه العملية التي يحاول من خلالها المرشد (وهو شخص مؤهل تأهيلا متخصصا للقيام بالإرشاد) أن يساعد شخصا آخر وهو المسترشد في فهم ذاته واتخاذ القرارات وحل المشكلات، وتتضمن هذه العلاقة مواجهة إنسانية وجها لوجه تتوقف نتيجتها إلى حد كبير على العلاقة بين الطرفين.

وأحدث تعريف للإرشاد قدمته رابطة الطاولة المستديرة العالمية للإرشاد I.R.T.A.C " أن الإرشاد النفسي عملية مساعدة الأفراد نحو التغلب على عقبات نموهم الشخصي التي تعترضهم ، وكذلك تحقيق النمو الأفضل لذواتهم ومصادرهم الشخصية عن طريق توفير خبرات نمائية تعليمية ".**(أبو زعيزع، 2009، ص22).**

وتاريخيا فإن استخدام كلمة توجيه **Guidance** أسبق من استخدام كلمة إرشاد **Counseling** وكان التوجيه يقدم النصح والإرشاد دون الدخول في علاقة تفاعلية بين الموجه والفرد الذي يحتاج إلى التوجيه.

وعندما أصبح ملموسا أن خدمات التوجيه غير كافية لمساعدة الفرد لتحقيق ذاته، أصبحت الحاجة ملحة لعملية الإرشاد التي تتضمن العلاقة وجها لوجه بين مرشد ومسترشد ويعتبر الإرشاد محور عملية التوجيه، أو تتضمنه عملية التوجيه.

وتقوم كل من عملية التوجيه والإرشاد باستغلال خبرات الفرد العملية والعاطفية والجسمية لتحقيق النمو السليم للفرد وحثه باستمرار لمعرفة ذاته، والعمل على تكوين علاقات سليمة وكذا استغلال خبراته ليقي نفسه من الوقوع في الصراع والاضطراب النفسي.

وقد وضح **جلانز1962**Glanzالاختلاف بين التوجيه والإرشاد، وذكر إن عملية التوجيه تتسم بالاتساع والشمولية، فهي مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم ذاته ومشكلاته ومحاولة استغلاله لإمكاناته الشخصية من قدرات وميول واستعدادات ومهارات ومواهب، والاستفادة من إمكانات بيئته وتحديد أهدافه، بما يتفق مع هذه الإمكانات، ثم التوجه إلى عملية الاختيار بالحلول التي تمكنه من تحقيق هذه الأهداف، وتحقيق تكيفه مع ذاته ومع مجتمعه مع محاولة بلوغ أقصى مستويات والنمو المتكامل في الشخصية.**(س أبو عيطة، 1997، ص18)**.

3)-مفهوم التوجيه والإرشاد التربوي (المدرسي):

يقصد بالتوجيه التربوي بأنه تلك المساعدة التي تقدم إلى التلاميذ والطلبة في اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم، والتي يلتحقون بها، والتكيف لها، والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في دراستهم وفي الحياة المدرسية بوجه عام.

وقد حاول عدد من الكتاب تعريف التوجيه التربوي واختلفوا في ذلك بسبب وجهات نظرهم، فالبعض ينظر إليه نظرة واسعة بحيث يشمل جميع نواحي التوجيه، والبعض الآخر يقصره على اختيار الدراسات الملائمة، وما يتصل بالنجاح فيها.

- حيث يعرفه **مايرز**Myersبأنه العملية التي تهتم بالتوفيق بين التلميذ الفرد بماله من خصائص مميزة له من ناحية، والفرص المختلفة والمطالب المتباينة من ناحية أخرى، والتي تهتم أيضا بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد وتربيته.**(عطية هنا،1959،ص 45)**

- كما يعرفه **بروير**Brewer بأنه الجهد المقصود الذي يبذل في سبيل نمو الفرد من الناحية العملية، وإن كل ما يرتبط بالتدريس أو التعليم يمكن أن يوضع تحت اسم التوجيه التربوي.

- ويعرفه **كيلي** Kelly فيعرفه بأنه وضع أساس علمي لتصنيف طلبة المدارس الثانوية، مع "وضع الأساس الذي يمكن بمقتضاه تحديد احتمال نجاح الطالب في دراسة من الدراسات، أو مقرر من المقررات التي تدرس له".

أما**الوسيانلوفيفر**فيرى بأن توجيه تلميذما هو إلا عبارة عن اكتشاف المواهب والميول وسمات الطباع،وذلك يكون في آن واحد أو في تتابع ومقارنة ذلك بالنتائج المدرسية بغية التنبؤ بالنجاح في الدراسة أو في الحياة، وكل توجيه يكون في نفس الوقت توجيها مدرسيا ومهنيا.**(لوفيفر ترجمة فودة، 1973، ص57).**

- كما يعرفه أيضا **بركات وزيدان** أنه" مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله، وأن يشغل إمكانياته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول، وأن يشغل إمكانات بيئته. وأن يحدد أهداف تتفق وإمكانياته من ناحية، وإمكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى نتيجة لفهمه لنفسه وبيئته ويختار الطرق المحققة لها بحكمة وتعقل. فيتمكن بذلك من حل مشاكله حلولا عملية وتؤدي إلى تكيفه مع نفسه ومجتمعه، فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو والتكامل في شخصيته" **(الحلبوسي وآخرون،2002،ص87)**

- ومن خلال هذا التعريف الأخير نجد بأنه أقرب إلى الإرشاد النفسي.

ومن التعاريف السابقة الأخرى يتضح بأنه لا مجال للتوجيه التربوي إلا في حالة وجود أكثر من دراسة أو مقرر يستطيع التلميذ أو الطالب أن يتابعها، كما أنه يفترق عن التربية والتعليم في أنه يساعد الفرد على انتقاء أنسب المجالات

التربوية له في حين التربية والتعليم ترمي إلى إفادة الفرد- في مجال تربوي معين- أقصى فائدة ممكنة.(**عطية هنا، 1959، ص45).**

4-وظائف التوجيه التربوي:

أما من ناحية وظائف التوجيه التربوي فإننا نجد أن البعض يحصرها في وظائف محدودة، حيث ترى **سترانج**Strangفي كتابها Educational Guidanceبأنه هناك ثلاث وظائف عامة بالنسبة للتوجيه التربوي وهي:

- اختيار نوع الدراسة وما يتصل بذلك من تقديم البيانات والمعلومات اللازمة بأنواع الدراسة الممكنة. والعوامل المؤدية إلى النجاح في الدراسة سواء كانت عقلية أو انفعالية أو اجتماعية. وما قد يكون بينها من تعارض مثل التعارض بين الاستعداد والميل أو القدرة والواقع أو الميل الشخصي والعوائق الاجتماعية.

- الاستمرار في الدراسة أو التحول إلى العمل، وما يتصل بذلك من عوامل اجتماعية أو عقلية أو انفعالية أو الإعداد لدراسة من الدراسات، أو للدخول في كلية من الكليات.

- النجاح في الدراسة والعوامل المتصلة بالنجاح في الدراسة والتغلب على الصعوبات ونواحي النقص سواء كانت في الاستعدادات أو في المهارات.

* ويتطلب ذلك من التوجيه التربوي ما يلي:

أ- مساعدة الطالب على أن يقيم استعداداته العقلية وميوله المهنية والدراسية وتحصيله الدراسي وسماته الشخصية المتعلقة بالدراسة والعمل.

ب- مساعدة الطالب على معرفة الإمكانيات التربوية المتاحة له.

جـ- اختيار المدارس والكليات أو المعاهد أو مراكز التدريب التي تتلاءم مع اختياره الدراسي والمهني.

د- مساعدة الطالب في تحديد نواحي النقص لديه والتي تؤدي إلى عدم نجاحه في دراسته والعمل على تلافيها أو إصلاحها.

هـ- مساعدة الطالب على التكيف للجو المدرسي والأسري حتى يستطيع أن يعبئ جميع قواه نحو النجاح في الدراسة. **(عطية هنا، 1959،ص47)**

- أما **كوس وكيفوفر**Koos and Kefauver فيشيران بأن للتوجيه التربوي ثلاث وظائف عامة وهي:

1- العمل على تزويد الطلبة بالمعلومات والبيانات ذات الصلة بالدراسة أو العمل.

2- العمل على جمع المعلومات والبيانات عن الطلبة.

3- العمل على توجيه الطلبة بصورة سليمة.

ويصنف هذان الباحثان التوجيه إلى عدة أنواع هي:

التوجيه التربوي والتوجيه المهني، والتوجيه الترفيهي، والتوجيه الصحي، التوجيه المدني، والاجتماعي الأخلاقي.

مع التأكيد على أن التوجيه المهني يتضمن التوجيه التربوي،**(الحلبوسي و آخرون، 2002، ص84)**، لأنه يعتبر كخطوة مبدئية للتوجيه المهني. لأنه من المفترض بأن نوع الدراسة يحدد نوع المهنة ومجالها.

- كما أنه كل من التوجيه المهني والتربوي يتفقان على أنهما يعملان على مساعدة الفرد على أن يدرك وينمي ويحقق ذاته في ميداني الدراسة والعمل، بما يتفق مع إمكانياته الشخصية وظروفه الاجتماعية وأهدافه وقيمه وفلسفته في الحياة. من هنا كان من الصعب بل من المستحيل أن نفصل بينهما. **(عطية هنا،1959،ص51)**

5)المسلمات الأساسية للتوجيه التربوي:

يقوم التوجيه التربوي والمهني كغيره من العلوم على مجموعة من المسلمات وهي:

أولا: إن الفروق بين الأفراد ذات دلالة مهمة في سلوكهم سواء في مجال الدراسة أو العمل حيث نجد أن الأفراد يختلفون في صفاتهم الجسمية واستعداداتهم، وقدراتهم العقلية، إضافة إلى ميولهم وقيمهم، وطموحاتهم. وهذا ما يجعلهم يختلفون في أساليب معاملتهم للآخرين، وتبقى أن درجة الاختلاف بين الأفراد تزداد وتنقص بحسب الجهود المبذولة في ميدان التربية والتعليم.

ثانيا: الفروق التي توجد في الفرد الواحد فروق ذات أهمية ودلالة في سلوكه في مجال الدراسة والعمل.

إن الفرد لا يختلف عن الآخرين فحسب، ولكنه يتميز بخصائص جسمية وذهنية وشخصية تختلف فيما بينها بالزيادة والنقصان، وتتسم بالتغير من يوم لآخر فالفرد الواحد قد يكون شديد الذكاء ولكنه ضعيف الشخصية.

ثالثا: إن الفرد في نموه الدراسي والمهني يخضع للمبادئ العامة للنمو، كما أنه يخضع في سلوكه الدراسي والمهني، للمبادئ العامة للسلوك.

يعتبر كلا من النمو الدراسي والمهني مظهرين من مظاهر النمو متأثرين في ذلك بالعوامل الوراثية والعوامل الاجتماعية، كما يتأثران بمستوى النضج الذي يصل إليه الإنسان، فنجد مثلا بأن اختيار نوع الدراسة لا يكون بمعزل عن سن التلميذ وظروفه الاجتماعية والاقتصادية.

وأن اختيار مهنة معينة يكون متأثرا بمستوى النضج الانفعالي والاجتماعي الذي وصل إليه الفرد.

وقد توصل العلماء بأن اختيار الفرد للمهنة يكون متأثرا بنفس العوامل التي تتدخل في اختياره لأوجه النشاط المختلفة.

كما يخضع السلوك الدراسي والمهني للمبادئ العامة للسلوك، من تعزيز وثواب وعقاب. ومن أهم مبادئ النمو أنه عملية مستمرة تختلف سرعتها باختلاف الأفراد، وأن عمليات النمو لا تتكرر في الفرد الواحد، وأنها تتمايز في أنماط ونماذج، وأن النمو يتخذ أنماطا معينة، وأنه يتجه إلى التعقيد والتركيب والتمايز والتكامل.**(عطية هنا،1959،ص ص57-60)**

رابعا: إن الدراسات والمهن المختلفة تستلزم من الأفراد لكي ينجحوا فيها مطالب مختلفة.

تختلف كل دراسة عن غيرها، كما تختلف كل مهنة عن غيرها، وذلك في الصفات والسمات التي تتطلبها، في الأفراد الذين يودون الالتحاق بها. فكل دراسة تستدعي مجموعة من الاستعدادات. والقدرات، وكل مهنة تتطلب مجموعة من الخصائص والمستلزمات الجسمية والعقلية والشخصية والاجتماعية والأسرية المتعلقة بالفرد.

خامسا: أن الفرد في حاجة إلى التوجيه في ميدان الدراسة وفي مجال العمل نظرا لتعقد حياة المجتمعات الحديثة ،أين تعددت المدارس وتنوعت الدراسات وتفرعت المهن نتيجة التطور التكنولوجي والاقتصادي الحاصل، غير أن الفرد

يبقى في حاجة ماسة للمساعدة حتى يتمكن من الاختيار الأنسب لنوع الدراسة وكذا المهنة المرغوبة والأنجع بالنسبة له ولمجتمعه، وكذا تجنب الانحرافات الناتجة عن سوء التكيف والذي يكون سببه عادة سوء الاختيار. إلا أن الأفراد يختلفون في حجم المساعدة لما لهم من خصائص ومتميزة عن بعضهم البعض... وحاجة الفرد للتوجيه تبقى دائمة غير محددة بفترة زمنية معينة بل هي عملية مستمرة.**(عطية هنا،1959،ص ص61-62)**

سادسا: إن المجتمع في حاجة إلى التوجيه التربوي والمهني لكي يحقق أهدافه التي يرجوها لنفسه ولأفراده.

إن لكل مجتمع حاجاته الخاصة والناتجة عن النقص أو العجز في بعض القطاعات الصناعية أو التجارية أو الخدماتية، وهذا لكون أن المجتمع في عملية سيرورة وتغير دائمين مما يجعل من المدرسة كطرف مساير لهذا التغير، ولا يتأتى لها ذلك إلا عن طريق خدمات التوجيه التربوي والمهني، وبالتالي محاولة وضع خطط تتناسب وحاجات المجتمع من جهة وكذا حاجات ورغبات الأفراد من جهة أخرى.

6-)المبادئ العامة لعملية التوجيه والإرشاد التربوي :

اتفق مجموع الموجهين على مجموعة من المبادئ الأساسية التي يحب مراعاتها لدى العاملين في هذا الميدان وتتمثل فيما يأتي:

أولا- ينبغي على الموجه ألا يتجاوز حدود إمكانياته المهنية.

إن عملية التوجيه تتطلب من القائم بها دراية كبيرة بالعديد من المعارف في شتى العلوم وتحكم في الطرق والتقنيات والوسائل التطبيقية،كما أنها تتطلب منه شخصية متزنة، متحكما في انفعالاته، ومسيطرا على أفكاره. من هذا كان من الضروري أتن لا يلزم نفسه ويحتم عليها شيئا ليست له دراية به. مما يجعله في حالة بحث دائم وإطلاع مستمر مراجعا لبعض العوامل الجزئية التي قد تكون لها دور جوهري في سوء تكيف بعض الحالات،**(نفس المرجع السابق، ص ص64،65)**

ثانيا- ينبغي أن لا يفرض التوجيه على العميل.

إن الهدف من التوجيه هو مساعدة الفرد على حل مشكلاته بنفسه وليس التدخل لحل هاته المشكلات بصفة شخصية، وأنه لا يمكننا فرض التوجيه على العميل سواء من الوجهة النظرية أو العملية- لأن ذلك يجعله رافضا ومقاوما للمساعدة المقدمة. وبالتالي تغاير العلاقة بين الموجه والعميل. وليس معنى هذا أن ينتظر الموجه عملاءه لكي يتقدموا إليه طالبين مساعدته، ولكن بإمكانه أن يعرفهم بخدماته، وبإمكانه أن يتواصل معهم ويوطد علاقاته معهم. وبالتالي تختلف الفرص المناسبة أمام عملاءه ليتقدموا إليه ويعرضوا مشاكلهم إليه وعليه كان التوجيه أمرا يستلزم المبادرة من طرف العميل وطلب المساعدة صادرا عنه. وأن يكون ذا رغبة في الاستمرار فيه.

ثالثا- ينبغي أن يبذل الموجه كل جهده لكي يزيد من فهم العميل لنفسه وللعالم الذي يعيش فيه.

من المفروض على الموجه أن لا يكتفي بالمشكلات السطحية المعروضة عليه من طرف العميل لأنه عادة من نجد بأن المشكلة ذات ترابطات عدة،وعليه فهو ملزم بمعرفة جميع المعطيات الشخصية والاجتماعية، حتى يتسنى له من معرفة صورة العميل الحقيقية أو بالأحرى العميقة، والتي من خلالها يعمل على مساعدته على إدراك نفسه بصورة إيجابية،وكذا العمل على تعديل الأفكار والسلوكات التي تتعرض مع هذه الصورة كما يعمل على مساعدته في إدراك المحيطين به حتى

جو التكامل بينه وبين مجتمعه. مما يجعله يحقق ذاته في ميدان الدراسة أو العمل. وهذا من خلال الربط بين المعطيات والمتغيرات.

رابعا: يجب أن يعكس الموجه أمام العميل صورة مصححة له.

إن تصرفات الأفراد سواء في الدراسة أو في العمل مرتبط ارتباطا وثيقا بصورتهم عن نفسهم وذاتهم. من هذا كان تكيف كل فرد يكون بمقدار صدق نظرته إلى نفسه وغالبا ما نجد أن النظرة السطحية للأمور وللذات هي التي تسيطر على الأشخاص. فكن لزاما على الموجه توضيح الصورة الحقيقية لكل عميل على أن يكون هذا الأمر بالتدريج.

خامسا: على الموجه أن يساعد العميل على أن يتقبل ذاته كما هي وعلى حقيقتها.

بعد أن يتمكن الموجه من تكوين صورة مجملة عن حقيقة عميله الشخصية الاجتماعية المستقبلي. فإنه لزاما عليه أن يبذل الجهد حتى يمكن العميل من تقبل هاته الصورة بما فيها من إيجابيات وسلبيات. هاته الأخيرة التي تكون سببا في الإحباطات وفي الخبرات الفاشلة التي تعرض لها العميل مما يجعله يحتقر ذاته ويتولد لديه الشعور بالنقص، كما أنه بإمكانه أن يربط الطموح المتزايد لدى بعض الأفراد بقدراتهم وواقعهم.

سادسا: على الموجه ألا يسد الطريق أمام العميل دون أن يفتح له أبو ابا أخرى.

في سبيل محاولة التوفيق بين استعدادات العميل ورغباته وسماته الشخصية فإن الموجه قد يصدمه لعدم توفر مستلزمات الدراسة أو المهنة التي يسعى إلى الوصول إليها. ومن هذا فإنه بإمكانه توضيح له مجالات نجاحه وتفوقه واليت تتناسب وقدراته والتي تجعله ناجحا في عمله وبالتالي ضبط مساره الدراسي أو المهني. ولا تتولد لديه خبرات الفشل التي يصادفها في حالة ما إذا تشبث بآرائه.

سابعا:على الموجه أن يساعد العميل على التفكير في جميع الاحتمالات التربوية والمهنية المتاحة له.

يجب على الموجه أن يضع جميع الاحتمالات التفاضلية سواء التربوية منها أو المهنية بين يدي العميل. ولأنه وبحكم خبرته ودرايته وإطلاعه بإمكانه أن يدل الفرد عن أنجع الاحتمالات أفضل. ويتأتى ذلك دون إصدار أحكام قيمة لصالح احتمال دون الآخر وهذا وفقا لميوله وتفضيلاته هو.**(نفس المرجع السابق، ص ص70،71).**

ثامنا:يجب أن يكون القرار النهائي في أية عملية توجيهية صادرا عن العميل وتحت مسؤوليته وبناء على اختياره الحر.

عندما ينتهي الموجه من توضيح الصورة أمام الفرد في جميع الاحتمالات الموضوعة أمامه، فإن من واجبه أن يعطي الفرص للعميل ليتخذ القرارات التي يراها صائبة بالنسبة إليه وهذا دون أي ضغط أو إلزام،بمعنى آخر ترك الحرية للفرد للتصرف يف سبيل تحقق مصلحته.

تاسعا: ينبغي على الموجه أن يبحث مشكلة عميله من جميع زو اياها، وأن يستخدم كل ما لديه من إمكانيات ووسائل في مساعدته لحلها.

على الموجه أن لا يركز على المشكلة المصرح بها من طرف العميل أو المطروحة أمامه بل يتعدى إلى المشكلات والعوامل التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالمشكلة الأساسية ويعطيها نفس الاهتمام والعناية.

عاشرا: ينبغي أن تتغير طرق التوجيه وفقا لحاجات العميل.

نظرا لاختلاف الأفراد في شخصياتهم وسماتهم، وكذا اختلاف مشكلاتهم، فإن الموجه ملزم بإتباع الطرق المناسبة لكل مشكلة ولكل فرد، وهذه الطرق تتراوح ما بين وسائل القياس النفسي كالاختبارات وما بين المقابلات، دراسة الحالة.

الحادي عشر- ينبغي أن يكون التوجيه في أساسه عملية تعليمية.

بمعنى أن تسمح هذه العملية للعميل بالنمو وللموجه في حد ذاته، لأن هدف التوجيه ليس حل المشكلة الراهنة فقط وإنما الوصول بالعميل إلى حل المشكلات المتشابهة بنفسه، كما أنه يتضمن تعديل السلوك والتعرف على المعلومات والتعرف على الذات.**(نفس المرجع السابق، ص ص72، 73).**

المراجع:

- عطية محمود هنا، (1959)، **التوجيه التربوي والمهني**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- مقال دون مؤلف، (1982)،بعنوان **التوجيه والإرشاد في المملكة العربية السعودية**، مجلة التوثيق التربوي، عدد22-23.
- Danvers F- **700 mots clefspour léducation** ,lille,pul 1996 p190.
- احمد عبد اللطيف أبو اسعد، (2011)،**علم النفس الارشادي** ، دار المسيرة، عمان .
- جودت عزت عبد الهادي، سعيد حسني العزة، (2004)، **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- احمد عبد اللطيف أبو اسعد ،(2011)،**علم النفس الإرشادي**، دار المسيرة، عمان.
- سليم عودة الرفيفة الزبون،(1990)، **العوامل المؤثرة في كفاءة المرشد التربوي في المرحلة الثانوية في الأردن**، رسالة دكتوراه غير منشورة.
- عبدا لله أبو زعيزع،(2009)، **أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**، ط1، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- سهام درويش أبو عيطة، (1997)،**مبادئ الإرشاد النفسي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.
- عطية محمود هنا، (1959)،**التوجيه التربوي والمهني**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- لوسيانلوفيفر ترجمة مصطفى كامل فودة، (1973)، **التعليم ملاحظة وتربية**، مكتبة غريب، القاهرة.
- سعدون سلمان نجم الحلبوسي وعبد الأمير عبود الشمسي، وهيب مجيد الكبسي، (2002)،**التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق**، منشورات ELGA.
- عطية محمود هنا،(1959)**مرجع سبق ذكره**، ص45.
- عطية محمود هنا،(1959)**مرجع سبق ذكره**، ص51.
- عطية محمود هنا، 1959**مرجع سبق ذكره**، ص ص57 إلى 60.
- عطية محمود هنا، 1959**مرجع سبق ذكره**،61-62
- عطية محمود هنا، 1959**مرجع سبق ذكره**، ص ص64-73

المحاضرة الثالثة:
تطورخدمات التوجيه والإرشاد المدرسي
بالجزائر

- **الهدف العام:**

تعريف الطالب بمراحل تطور التوجيه في الجزائر.

- **الأهداف الخاصة:**
- أن يتعرف الطالب على مراحل التوجيه والإرشاد في الجزائر.
- أن يستوعب الطالب خصائص كل مرحلة من المراحل التي مر به التوجيه المدرسي بالجزائر
- أن يصل الطالبإلى استنتاج فكرة توظيف العملية التوجيهية في إنجاح خيارات المنظومة.
- **المحتوى:**
- المحورالأول: مراحل التوجيه والإرشاد في الجزائر.
- المحور الثاني: خصائص المراحل التي مرت بها عملية التوجيه في الجزائر.
- المحور الثالث: نشاطات التوجيه المدرسي في كل مرحلةمن المراحل.
- **الطريقة:**
- الإلقاء المباشر.
- المحاضرة.
- الحوار المباشر.
- سؤال جواب.
- **الزمن:**

ساعة ونصف

-التقويم:

-أسئلة تكوينية مباشرة.

- استجوابات مباشرة.

- **تقويم ختامي:**
- امتحان نهائي
- امتحان استدراكي

المحاضرة الثالثة:
مراحل تطور خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي
في الجزائر

تمهيد:

عرف التوجيه والإرشاد في الجزائر عدة محطات تاريخية امتازت كل منها بخصائص وميزات تناسبت والمرحلة الاجتماعية والاقتصادية التي عرفتها الجزائر حيث عكس الفعل التوجيهي السياسات التربوية والاجتماعيةوالاقتصادية التي ميزت كل مرحلة وقد ارتأينا تبني تقسيم المراحل التي مرت بها عملية التوجيه في الجزائر للباحث**عبد الكريم قريشي**

1. التوجيه والإرشاد في النظام التعليمي بالجزائر إبان الفترة الاستعمارية 1922 – 1962:

عرف التوجيه المدرسي و المهني عدة مراحل تتميز كل مرحلة عن الأخرى بمجموعة من الخصائص التي كانت تميز تلك الفترة والتي تتحكم فيها السياسات الاقتصادية والاجتماعية السائدة، و إن كان ظهور التوجيه المدرسي و المهني في الجزائر يعود لفترة الاحتلال الفرنسي،حيث كان يعكس السياسة الاستعمارية المنتهجة في الجزائر القائمة على العملية الانتقائية، حيث تعمل هذه السياسة على اصطفاء أبناء المعمرين نحو الشعب الدراسية التي توصل أصحابها إلى المهن المرموقة، بينما أبناء المحظوظين من الجزائريين فكانوا يوزعون نحو التخصصات غير المطلوبة أي غير مرغوبة،أما أبناء الشعب الذين توفرت لهم الفرصة للتعليم فغالبيتهم يتوقفون في المراحل الأولى أو يوزعون نحو الدراسات المهنية،بمعنى أنها مدرسة نخبوية عنصرية،فكانت عملية التوجيه فيها هدفها (إعداد السيد وخادم السيد).**(قريشي ،1993،ص36) .**

1-2 الخصائص العامة للتوجيه في المرحلة الاستعمارية :

امتازت عملية التوجيه إبان الحقبة الاستعمارية بالخصائص الآتية:

- التميز بالأدوار الانتقائية المبنية على مسلمة مفادها أفضلية المستعمر ودونية أبناء الجزائريين الذين تحصلوا فرص التعليم.

1-3 المهـــام التربويـة:

- إجراء التطبيقات الخاصة بالاختبارات والروائز قصد استغلال النتائج لتحقيق عملية الفرز لانتقاء أبناء المعمرينلنحو المسارات الدراسية الأكاديمية.
- فرز العدد القليل من الجزائريين المحظوظين نحو المسالك الدراسية ذات المسار المهني.

تمحورت ممارسات التوجيه المدرسي كخدمة تربوية في عملية الانتقاء المهني.

2- المدرسة الجزائرية المستقلة ونظام التوجيه المدرسي:

أما فيما يتعلق بتنظيم التوجيه المدرسي بعد الاستقلالفقد بدأ يتطور تماشيا مع التغيرات التي عرفتها الجزائر في شتى الميادين وبالخصوص في المنظومة التربوية التي عملت على تحقيق آمال وتطلعات الشعب نحو العلم والمعرفة، و عليه فقد عرف عدة مراحل كل منها عرفت سياسات وتشريعات خاصة بها حددت من خلالها ممارسات التوجيه وكذا مهام إطاراته.

2-1 .الفترة الأولـــى 1962 – 1972:

تمثل أصعب الفترات التي مرت بها عملية التوجيه بالجزائر،وحالها من حال المنظومة التربوية التي وجدت نفسها غارقة في أعداد هائلة من الأطفال الذين هم في سنالتمدرس متعطشين للعلم والمعرفة، في ظل النقص الفادح للمؤطرين الناتج عن هجرة المدرسين العاملين بالمدرسة الاستعمارية سابقا.

إضافة إلى إشكالية المناهج وعدم تكيفها مع الثقافة الجزائرية وخصوصية التلميذ الجزائري، والذي صاحبه رحيل جميع العاملين بالتوجيه المدرسي وبقاء قلة قليلة من الجزائريين فقط، لذلك لم تضع الجزائر التوجيه ضمن أولوياتها فلم نجد أثرا في البنية التشريعية ولا الهيكلية أي حديث عن التوجيه وقوانينه ومصالحه ما عد في سنة 1963أين أنشأت المديرية الفرعية للتوجيه والتخطيط المدرسي بموجب المرسوم رقم 81/63المؤرخ في7/26/ 1963كما تقررسنة 1964 أين تقرر إنشاء المعهد التطبيقي لعلم النفس والذي تخرجت منه أول دفعة عام 1966 لمستشاري التوجيه مكلفين بتطبيق الروائز والاختبارات النفسية .**(قريشي ،1993، ص37)**

2-1-1 خصوصيات المرحـــلة:

من بين خصوصيات هذه المرحلة نجد ما يأتي:

- عدم تكيف برامج مصالح التوجيه المدرسي والمهني مع خصوصية التلميذ الجزائري.
- لازالت ممارسات التوجيه تركز على مخلفات المستعمر من أدوات تشخيص من مثل تطبيق الروائز والاختبارات النفسية (برغم قلتها وعدم انتشارها) غير المكيفة مع البيئة أو تلك التي لا تعير اعتبارا لطبيعة الثقافة المحلية.
- عدم انتشار خدماته حيث تواجد في بعض المدن الكبرى.
- أهم ما يميز هذه المرحلة كذلك، النقص الحاد للقائمين بعملية التوجيه، لان الجزائر كانت تبحث في البداية عن المدرسين بدرجة أولى.
- مواصلة العمل بالمراجع التنظيمية القديمة. اي الخاصة بالمدرسة الفرنسية.
- يلاحظ بداية العمل بالمخططات الإنمائية بغرض ربط التعليم بسياسة التنمية الشاملة،مما يوحي بضرورة إعطاء أهمية لهذا القطاع ليساير منظومة التعليم والتكوين.
- تأسيس المعهد التطبيقي لتكوين إطارات التوجيه المدرسي وبداية تخرج أول الدفعات عام 1966.

2-1-2 - المهـــام التربـــويـة:

- كانت أدوارهم تتمثل في تطوير وتهيئة وتحليل العمليات الخاصة بالامتحانات..
- التحقيقات الإحصائية عن الحالة المدرسية والتربوية..
- القيام بالدراسات والتكوين و جمع ونشر المعلومات الخاصة بالمسارات المهنية.

2-2 الفتـــرة الثانيـة 1972 – 1982 :

شهدت هذه الحقبة أول إصلاح تربويجزائري فعلي يتمثل في صدور الأمر رقم **35/76**المؤرخ في **16**أفريل**1976**المتضمن تنظيم التربيـة والتكوين، هـذه المرحلةتناسبت مع المخطط الربـاعي الثـاني للتنميـة 1977/1973الـذي عمـل على جعـل

مخرجات التعليم تتناسب واحتياجات النهضة الصناعية والزراعية التي بدأت مع سياسة الثورات الصناعية والزراعية منذ بداية السبعينات والتي أسفرت عن سياسة التأميمات التي تبنتها الجزائر في هذه الفترات والتي انجر عنها فقدان اليد العاملة المتخصصة الناتجة عن هجرة الفرنسين العاملين بالقطاع الصناعي بالجزائر، مما دفعت الحاجة لوجود إطار يعمل على فرز الطاقات البشرية بحسب احتياجات الشعب الدراسية في مرحلة التعليم الثانوي وبالخصوص في التعليم التقني والتكنولوجي الذي يدرس بالمتاقن الذي يؤهل الى العمل في المجال الصناعي التقني.

2-2-1خصوصيات الفتـرة:

- صاحبها إعادة هيكلة مراكز التوجيه المدرسي والمهني وفق التنظيمات الإدارية والتربوية الجديدة للمدرسة الأساسية.
- أصبح ينظر للتوجيه المدرسي كوسيلة لدعم مخرجات التعليم الأساسي.
- تم سن قوانين متعلقة بالتوجيه المدرسي والمهني، من مثل تحديد أعمال التوجيه المدرسي والمهني.

2-2-2-المهـــام التربــوية :

وقد عملت هذه الفترة على تحديد مهام التوجيه المدرسي من خلال المواد التالية:

المادة رقم61: تكييف النشاط التربوي وفقا للقدرات الفردية للتلاميذ و متطلبات التخطيط المدرسي و حاجات النشاط الوطني.

أي خلق نوع من التوافق بين حاجات وقدرات الأفراد من جهة وبين حاجات النظام التربوي ومتطلبات الاقتصاد من جهة ثانية.

المادة رقم 62: يهدف التوجيه المدرسي والمهني إلى وضع تقنية لضبط الإجراءات التي يتم بواسطتها فحص مؤهلات التلاميذ لمعرفتهم.

ويلاحظ على هذه المادة أنه حاولت أن تعطي لفعل التوجيه في وضع آليات للتشخيص والفحص قصد تحديد مؤهلات التلاميذ

المادة رقم63: تساهم مؤسسات التوجيه المدرسي والمهني بالإيصال بمؤسسات البحث التربوي في أعمال البحث والتجربة والتقييم حول نجاعة الطرق التربوية واستعمال وسائل التعليم .

المادة 64: "يهدف التوجيه المدرسي و المهني إلى :

- تنظيم اجتماعات إعلامية حول الدراسات و مختلف المهن و كذا الفحوص النفسية و المحادثات التي تتيح باكتشاف مؤهلات التلميذ.
- متابعة تطور التلاميذ خلال دراستهم .
- اقتراح طرق لتوجيه التلاميذ أو تداركه.
- المساهمة في إدماج التلاميذ في الوسط المهني.

المادة 65: يتم التوجيه المدرسي والمهني في المراكز المتخصصة وفي مؤسسات التربية والتكوين.

وهذا بحسب **قانون التربية والتكوين المؤرخ في 16افريل1976**

3-2 - الفترة الثالثة 1982 – 1991:(وزارة التربية القانون الأساسي الخاص بعمال قطاع التربية1990: 22)

يلاحظ في هذه الفترة استمرار في سياسة المخططات التنموية أهمها المخطط الخماسي 85/80،ويظهر كذلك بداية التطبيق الفعلي لإصلاح منظومة التعليم والتكوين منذ بداية تطبيق مشروع المدرسة الأساسية ابتداء من عام 1981،إضافة إلى زيادة التخصصات الدراسية في مرحلة التعليم الثانوي بما يتناسب وحاجة الاقتصاد الوطني.

– صدور المرسوم 49/90 المؤرخ في 6 فيفري 1990 المتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية.

– تكييف مهام التوجيه المدرسي والمهني مع أهداف المدرسة الأساسية.

–زيادة عدد مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع إمكانية تعيينهم بصفة أطباء نفسانيين للمدرسة داخل المؤسسات التعليمية.

2-3-1-الخصائص المميزة للمرحلة :

- استغلال خدمات التوجيه لإنجاح المدرسة الأساسية.

- أصبح التوجيه يقوم على نظام المحاصصة والنسب المئوية اتجاه الشعب الدراسية ،دون مراعاة للخصائص النفسية ورغبات التلاميذ.

- استغلال كثير من المدرسين والمعلمين غير المتخصصين للقيام بمهام التوجيه المدرسي والمهني.

- ظهور القانون الأساسي لعمال التربية وبالتالي القانون الخاص بأسلاك التوجيه المدرسي والمهني.

- في أخر هذه المرحلة تتخذ وزارة التربية إجراءا رائدا بتحسين الأطر العاملة في ميدان التوجيه،يتعلق بإلحاق مستشارين رئيسيين بالثانويات لتقريب فعل التوجيه من التلميذ.

تحديد الفئة التي يحق لها العمل في ميدان التوجيه وهم خريجي الجامعات الحاملين لشهادة علم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع ويكون ذلك على أساس المسابقة القرار الوزاري رقم 91/1241/219المؤرخ في91/09/18المتعلق بتعيين مستشاري التوجيه في الثانويات.

- محاولة تصحيح مسار التوجيه المدرسي من المنحى التربوي إلى المنحى النفسي والتربوي.

2-3-2- المهام التربوية:

جاءت لتعدل تدريجيا انحراف مهام التوجيه عن مسارها حيث جاء في المنشور الوزاري الصادر بتاريخ 1991/09/18المتعلق بتعيين مستشاري التوجيه في الثانويات " إن تقويم ممارسات التوجيه المدرسي و المهني تبرز ضرورة إعادة النظر في مفهوم التوجيه و أساليبه للخروج به من حقل التسيير الإداري للمسار الدراسي للتلاميذ إلى مجال المتابعة النفسية و التربوية و الإسهام الفعلي في رفع مستوى الأداء التربوي للمؤسسات التعليمية و الأداءات الفردية للتلاميذ ." و في إطار هذه الطرح أسند هذا المنشور المهام التالية للتوجيه المدرسي و المهني :

– التعرف على التلاميذ و طموحاتهم .

– تقويم استعداداتهم و نتائجهم التربوية.

– تطوير قنوات التواصل الاجتماعي و التربوي داخل المؤسسة التربوية و خارجها.

– المساهمة في تسيير المسار التربوي للتلاميذ و إرشادهم.

كما جاء في القرار رقم91/827/ المؤرخ في 1991/11/13

في المادة :2 يمارس مستشار التوجيه مهامه في مركز التوجيه المدرسي والمدارس الأساسية والثانويات والمتاقن.

في المادة رقم6: يكلف مستشار التوجيه المدرسي والمهني بجميع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ وإعلامهم. ومتابعة عملهم المدرسي.

المادة 7: يقوم مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالدراسات والاستقصاءات في مؤسسات التكوين وفي عالم الشغل.

2-4- الفتـرة الرابعة 1992 – 2002: (دمرجي ب ط ،ص128)

تعتبر هذه المرحلة الفترة الزاهية لقطاع التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر إذ صاحبها صدور عدد كبير من المراسيم والمناشير المنظمة لهاته المهنة وكذا المحددة لتدخلات المستشار على مستوى المراكز و الثانويات.

وبالتالي إحداث إصلاحات على مستوى مصالح التوجيه المدرسي والمهني مما أدى إلى تعميم توظيف مستشارين رئيسيين للتوجيه م م على مستوى مؤسسات التعليم الثانوي

بعد ذلك جاء المنشور الوزاري رقم 620/28 /96المؤرخ في1996/02/26ليقر أن عملية التوجيه من بين العمليات السيكوبيداغوجية الحساسة التي لها تأثير كبير على المسار الدراسي للتلاميذ و مستقبلهم المهني و عليه فان الهدف الرئيسي للتوجيه هو : إيجاد الصيغ الكفيلة بحصر مختلف الجوانب التي من شأنها أن تسمح بتوجيه التلميذ توجيها يتناسب مع قدراته و كفاءته الفعلية للحفاظ على حظوظ النجاح

لكن تطلعات التوجيه نحو إيجاد توافق بين رغبة المتعلم و قدراته و مستلزمات النظام التربوي و مقتضيات المجتمع في شتى المجالات حتى يتمكن كل تلميذ من مواصلة تعليمه أو تكوينه إلى أبعد ما تسمح له به قدراته و إمكانياته من ناحية و إهمال نظام التكوين المهني الذي لا يربطه بالنظام التربوي أي منفذ من ناحية أخرى دعا إلى ضرورة إصلاح وضعية التعليم ما بعد الإلزامي الذي كان موجها برمته نحو التعليم و التكوين العالي .

2-4-1-خصائص المرحلة:

- استمرار في تفعيل المنحى النفسي التربوي للتوجه المدرسي والمهني
- زيادة ملحوظة في أعداد العاملين في قطاع التوجيه.
- تقريب التكفل النفسي من التلاميذ على مستوى المؤسسات التعليمية من خلال تخصيص لكل مستشار قطاع تدخل.
- ترقية التوجيه من حقل التسيير الإداري للتلميذ إلى مجال المتابعة النفسية.
- .تنظيم مهام وعلاقات مستشاري التوجيه داخل الثانويات.

2-4-2- أما المهام فقد تمحـورت حـول:

.التعرف على طموحات التلاميذ و تقويم استعداداتهم ونتائجهم المدرسية.

.تطوير قنوات الاتصال الاجتماعي والتربوي داخل المؤسسة التربوية.

.المساعدة في تسيير المسار التربوي للتلاميذ وإرشادهم.

- تطبيق استبيان الميول والاهتمامات الخاص بتلاميذ الجذوع المشتركة والذي يهدف إلى معرفة و حصر رغبات و اهتمامات التلاميذ و تصحيح مستواهم الإعلامي خاصة حول متطلبات الدراسة و المهن وهو عبارة عن تطور نوعي في ممارسات التوجيه لو تم تفعيل نتائج الاستبيانات في قرارات مجالس القبول والتوجيه.

2-5- الفترة الممتدة من 2003إلى يومنا هذا :

يلاحظ في هذه الفترة إدخال مصطلح الإرشاد في أدبيات وتشريعات التوجيه في الجزائر،حيث جاء المنشور رقم 01 بتاريخ06مارس2006 ليوضح الرؤية الجديدة للتوجيه و هي:

" توجيه مدرسي و مهني يكرس التعليم عن طريق الاختيار و اتخاذ القرار لدى التلميذ،خاصة أن التعبير عن رغبته و بناء مشروعه الشخصي، وضعية معقدة تتطلب معالجتها انسجام مؤهلاته و قدراته مع نمط التعليم أو التكوين الذي يرغب فيه " ،

و يشير نفس المنشور إلى كيفية الوصول بالتلميذ إلى الاختيار الصائب و ذلك عن طريق تعريفه بالهيكلة الجديدة لمرحلة التعليم ما بعد الإلزامي حتى يتمكن من الاختيار بين مختلف المسارات المتاحة له و ذلك بالنظر إلى كفاءته و مكتسباته الأساسية "

2-5-1- خصائص المرحلة:

- تفعيل التوجيه و محاولة إخراجه من طابعه البيروقراطي.

- التعامل المباشر مع الأطراف المعنية بالتوجيه وتطوير قنوات الاتصال الاجتماعي والتربوي داخل المؤسسة التربوية وخارجها.

- إتاحة الفرصة للتوجيه المدرسي للمساعدة في تحسين الأداء التربوي.

- إضفاء الطابع العلمي والتربوي على العملية التوجيهية.

- تبني مفهوما معاصرا للتوجيه والإرشاد يتضمن فكرة الاختيارات والمشروع الشخصي للتلميذ.

- تبني التوجيه والإرشاد لمفهوم الشراكة بين المرشدين والمعلمين والأولياء.

المـراجـع:

1- عبد الكريم قريشي، (1993)،**نظرة حول التوجيه المدرسي في الجزائر**، مجلة الفكر، العدد الأول،الجمعية الثقافية الجامعية الأمل،الجزائر.

2- عبد الكريم قريشي، المرجع السابق.

3- قانون التربية والتكوين المؤرخ في 16افريل1976.

4- المرسوم 49/90المؤرخ في 6 فيفري 1990 المتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية.

5- المنشور الوزاري الصادر بتاريخ 1991/09/18المتعلق بتعيين مستشاري التوجيه في الثانويات.

6- قرار رقم91/827 مؤرخ في 13 نوفمبر 1991 المتعلق بتحديد مهام المستشارين والمستشارين الرئيسيين في التوجيه المدرسي والمهني و نشاطاتهم في المؤسسات التعليمية الثانوية.

7- - دمرجي ب، **الدليل في التشريع المدرسي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر

8- المنشور رقم 01المؤرخ بتاريخ 06 مارس2006.هذا المنشور مشترك بين وزارة التربية الوطنية و وزارة التكوين و التعليم المهنيين)

المحاضرة الرابعة:
نشاطات التوجيه والإرشاد المدرسي في الجزائر.

الهدف العام: تمكين الطالب من نشاطات التوجيه والإرشاد المدرسي

الأهداف الخاصة:

- أن يتعرف الطالب على أهم النشاطات المتعلقة التوجيهالمدرسي.
- أن يفرق الطالب بين النشاطات التوجيهية والإرشادية.

المحتوى:

- المحورالأول: أهم النشاطات التوجيهية في الوسط المدرسي.
- المحورالثاني:الخدمات الإرشادية في الوسط المدرسي.
- المحور الثالث: مناهج التوجيه والإرشاد.

الطريقة:

- الإلقاء المباشر.
- المحاضرة
- الحوار.
- سؤال جواب.
- المناقشة العامة

-الزمن: ساعة ونصف

ساعة ونصف

التقويم الفوري:

-أسئلة تكوينية.

- أسئلة تغذية راجعة فورية.

التقييم النهائي:

امتحان نهائي.

امتحان استدراكي

المحاضرة الرابعة:
نشاطات التوجيه والإرشاد المدرسي في الجزائر.

تمهيد:

عرفت مهام ونشاطات التوجيه المدرسي في الجزائر تطورات عدة رافقت التطورات التي عرفتها المنظومة التعليمية في الجزائر فبرغم تاريخه الطويل إلاأن تطبيقاته الميدانية لم يكن لها أثرا جليا على سلوكيات المتمدرسين وفعل التعليم والتعلم، لم ترق إلى مستوى التطلعات المنتظرة منه، لكن منذ بداية تسعينيات القرن الماضي لاحظنا تغيرا واضحا في ممارسات التوجيه حيث اتجهت إلى التخلي عنالمنحى الإداري ممثلا في الإحصاءات والتقارير المكتبية و أصبحت تنحو نحوالأعمال النفسية والمرافقة المدرسية وما إلى ذلك من أنشطة وخدمات مدرسية قريبة من الحياة اليومية للمتعلميندداخل المؤسسات التعليمية، حيث ظهرت العديد من التشريعات التي تنظم مهام هذا السلك في الثانويات وقطاعات التدخل.

1- تنظيم مهـــام ونشاطات التوجيه والإرشادالمدرسي في الجزائر:

تضمنت النصوص الرسمية الخاصة بمهامالموجه والمرشد التربوي وبالخصوص في المادة 101 من القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية 2008 أن مهام التوجيه تتمثل في التقويم والمتابعة والتوجيه ومرافقة التلاميذ في مسارهم الدراسي وكذا الاستقصاء حول الصعوبات التي قد تعترضهم .

كما حدد القانون التوجيهي للتربية في المادة 66 يشكل الإرشاد المدرسي والإعلام الخاص بالمنافذ المدرسية والجامعية والمهنية فعلا تربويا يهدف إلى مساعدة كل تلميذ طوال تمدرسه، وتحضير توجيهه وفقا لاستعداداته وقدراته ورغباته وتطلعاته ، وكذا مقتضيا المحيط الاجتماعي والاقتصادي لتمكينه من بناء مشروعه الشخصي والقيام باختياراته المدرسية والمهنية عن دراية.**(حناش و بن يحي،2001، ص ص135 - 136)**

حيث نظمت مهام التوجـــيه كما يلي: **حسب (فنطازي، ص39)**

ينظم مستشار التوجيه أنشطة و خدمات الإرشاد و التوجيه التي يقدمها ضمن برنامج سنوي يقوم بانجازه في بداية الدخول المدرسي بالاعتماد على البرنامج السنوي لمركز التوجيه المدرسي و المهني الذي يكون بدوره مستقى من برنامج وزاري تقديري لأنشطة التوجيه، و يراعي مستشار التوجيه عند انجازه لبرنامجه السنوي خصوصيات مقاطعة تدخله ، و تبرز مهام مستشار التوجيه من خلال أنشطة متكاملة و مترابطة مع بعضها البعض يقدمها ضمن أربعة محاور كبرى هي : الإعلام – التوجيه - التقويم – المساعدة النفسية.

1-1 الإعـــلام المدرسي:

يعتبر الإعلام محورا هاما في عملية التوجيه المدرسي و المهني حيث يهدف إلى تزويد التلميذ (خاصة تلاميذ الجذوع المشتركة والمراحل الانتقالية) بمختلف المعلومات حتى يتمكن من اختيار مناسب مبني على معطيات صحيحة.

و يشمل الإعلام جانبين هما الوسط المدرسي و ما يتضمن من مسالك الدراسة و شروط الالتحاق بها و كيفية التوجيه إليها و آفاقها الدراسية و المهنية ، كما يشمل المحيط الخارجي، و ما يشمله عالم الشغل و المهن و منافذ التكوينات المهنية و متطلبات الالتحاق بها .

يستعمل مستشار التوجيه والإرشاد في تقديمه للإعلام المطويات، المناشير الوزارية، الملصقات التي ينجزها بنفسه، الدلائل الإعلامية المتوفرة لديه.

و يقدم هذه المعلومات إلى التلاميذ من خلال حصص إعلامية بشكل جماعي حيث يوجه نشاطه نحو فوج بأكمله أو عدة أفواج أو بشكل فردي كلما لجأ إليه تلميذ أو مجموعة صغيرة من التلاميذ تستعلم حول موضوع ما يشغلها، كما يعمل مستشار التوجيه مع الفريق الإداري على تنظيم محاضرات و لقاءات مع فرق من مؤسسات خارجية و كذا تنظيم معارض و أبواب مفتوحة على مؤسسات التكوين المتواجدة بالمقاطعة.

1-2- التوجيـــه :

استكمالا لمعرفة التلميذ من جميع النواحي يعمل مستشار التوجيه والإرشاد على الكشف عن ميولات و رغبات و اهتمامات هذا الأخير و ذلك من خلال الأنشطة التالية :

- تطبيق بطاقة الرغبات سواء بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط أو تلاميذ السنوات الأولى ثانوي.
- تطبيق استبيان الميول والاهتمامات الخاص بتلاميذ الجذوع المشتركة و الذي تم تنصيبه سنة 1992 بموجب المنشور الوزاري 510 – 92المؤرخ في 1992/02/04والذي يهدف إلى معرفة و حصر رغبات و اهتمامات التلاميذ و تصحيح مستواهم الإعلامي خاصة حول متطلبات الدراسة و المهن.
- يستغل مستشار التوجيه والإرشاد النتائج التي توصل إليها من خلال تطبيقه لبطاقة الرغبات و استبيان الاهتمامات لإعداد حوصلة تكشف ميول و رغبات التلاميذ و تبليغهم بها و ذلك حتى يتمكنوا من استكمال معرفتهم لذاتهم باكتشافهم لميولهم و اهتماماتهم الحقيقية هذا من ناحيةو دعوتهم لمقارنة موضوعية بين نتائجهم الدراسية و رغباتهم في التوجيه من ناحية أخرى .

1-3- التقـــويم:

في إطار الكشف عن قدرات التلاميذ العقلية و استعداداتهم و إمكانياتهم يعمل مستشار التوجيه على متابعة مسارهم الدراسي خلال الطور الإكمالي و المرحلة الثانوية مستغلا في ذلك ملفات التلاميذ و بطاقات المتابعةو التوجيه و سجلات النتائج عبر مختلف مستويات تمدرسهمو تتمثل أنشطة التقويم أساسا فيما يلي :

- المشاركة في تطبيق اختبارات التقويم التشخيصي لمعرفة المكتسبات القبلية للتلميذ و العمل على كشف نقاط الضعف و مناقشة ذلك مع الفريق التربوي و الإداري لتدارك الوضعية و تحسينها.
- المشاركة الفعالة في مجالس الأقسام و مناقشة التغيرات الطارئة على نتائج التلاميذ والبحث عن الأسباب (رفقة الفريق التربوي) و العمل على علاج ذلك .
- تبليغ و تحسيس أولياء التلاميذ بمستوى أبنائهم و حثهم على توفير ظروف جيدة لتمدرسهم.
- تبليغ التلاميذ بحوصلة تقويم حول نتائجهم و توعيتهم حتى يتمكنوا من معرفة ذاتهم و اكتشاف قدراتهم الحقيقية.

1-4-المساعدة النفســـية:

إن الرؤية الجديدة للتوجيه تسعى إلى مساعدة التلاميذ على بناء مشروعهم المستقبلي من خلال اختيار مناسب لنوع الدراسة الملائم لهم بناء على معطيات صحيحة يجمعها التلميذ من خلال معرفتهم بذواتهم(قدراتهم، ميولاتهم) و معرفتهم لمتطلبات محيطهم الخارجي.

من هذا المنطلق تشمل المساعدة النفسية التي يقدمها مستشار التوجيه النقاط الآتية:

* مساعدة التلميذ على معرفة ذاته و اكتشاف قدراته، ميولاته، اهتماماته.

* مساعدة التلميذ على تقييم ذاته تقييما موضوعيا.

* مساعدة التلميذ على إدراك محيطه الخارجي و متطلباته.

* مساعدة التلميذ على توجيه نفسه بنفسه من خلال وصوله إلى اختيار صائب يأخذ فيه بعين الاعتبار معرفته لذاته من ناحية و معرفته لمتطلبات محيطه الخارجي من ناحية أخرى مما يحقق له توازن نفسي يساعده على مواصلة دراسته بنجاح .

* توفير الدعم النفسي للتلاميذ الذين يعانون صعوبات دراسية / علائقية من خلال توفير فضاء لعرض مشكلاتهم سواء في التحصيل الدراسي أو مع زملائهم ، أساتذتهم أو حتى أسرهم و مساعدتهم على التغلب على ذلك بإيجاد حلول تساعدهم على التكيف مع ذاتهم و مع الآخرين .

. استقبال الأولياء و توعيتهم بضرورة توفير الجو النفسي الضروري لتمدرس أبنائهم بشكل جيد.

. استقبال الحالات النفسية وتحويلها إلى الجهات المختصة (لا يمكن لمستشار التوجيه التكفل بها)

2- الإيجـابيـــات المحققة لمهنة التوجيه والإرشاد في الجزائر:

. خلق إطار مختص في علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا وعلم الاجتماع يسهرون على ممارسة هذه المهنة .

. توزيع المناصب المختصين على كل ثانويات ومتوسطات الوطن.

. جعل مناصب التوجيه والإرشاد مناصب قاعدية داخل المؤسسات

. تحديد المهام والأدوار والمسؤوليات والإشراف.

. الوصول إلى تغطية كبيرة بالنسبة لخدمات التوجيه على مستوى مؤسسات التعليم الثانوي.

. تقريب فعل التوجيه والإرشاد من التلاميذ والأساتذة على مستوى المؤسسات.

3- النقـائـــص الملاحظة:

. نقص التكوين للعاملين في ميدان التوجيه والإرشاد مما أدى إلى عدم تجانس بين الموجهين و المرشدين نظرا لطبيعة تكوين كل منهم.

. عدم توحيد البرامج السنوية للقائمين على عملية التوجيه.

. غياب التطور في المهنة مما يجعل من الموجهين المرشدين في حالة تشبع من المهنة.

. تجاوز بعض المسؤولين على المؤسسات التعليمية لصلاحياتهم.

. عدم استغلال نتائج الفحوص النفسية والاختبارات النفسية والميول في توجيه التلاميذ

. سيطرة مصالح التنظيم المدرسي والخريطة المدرسية على تحديد توجهات المتعلمين نحو الشعب.

.عدم شفافية عمليات الطعن وإعادة التوجيه عادة اللجان ما تتشكل من إداريين.

.شساعة قطاع التدخل بالنسبة للمختص في التوجيه والإرشاد مما يجعل من جهوده لا تظهر للعيان بمعنى أنها موزعة.

.عدم توفر وسائل العمل من روائز واختبارات،وإن وجدت فهي غير مستغلة.

.عدم مشاركة الموجهين في وضع الأسئلة داخل المؤسسات التعليمية.

.سيطرة المنحى الإداري على التدخل النفسي والفعل التربوي في أعمال المرشدين.

.اعتماد سياسة التوجيه على العلامة كمعيارأساسي وأحادي في التوجيه.

.نقص التوثيق المتعلق بالمهن والمسارات الدراسية.

-عدم وجود تنسيق مع هيئات التكوين والتشغيل.

4- خلاصة عامة:

وما يمكن قوله عن نشاطات التوجيه والإرشاد في المنظومة التعليمية في الجزائر هو ذلك التوصيف الذي استخلصه **ميزاب سنة 2019**بقوله يظهر أنه ليس هناك تناغم ما بين ما حددته المراسيم المختلفة "كمهام وممارسات" للممارس النفسي (المرشد النفسي) في البيئة المحلية، وبين ما تقول به الحقائق النفسية والتربوية من جانبها الأكاديمي حيث يرى انه بإمكاننا ما يلي:

رصد توجهين أثنين بالنسبة لتطبيقات التوجيه والإرشاد:.

- **التوجه الأول:**

هذا التوجه مزج بين التكوين المهني والإرشاد والتربية، و يمثله خاصة كل من " وليام سن، بارسونز...، **Parsons E.G William Son..."** الذي نتج عنه "مقاييس منيسوتا للتقدير المهني" وغيره، حيث جمع بين الخلفية المهنية والعمل في موقع تربوي.

وبذلك جمع هذا المنظور بين أهداف التوجيه المهني وأهداف التربية في ما سمي "بالإرشاد أو (التوجيه) المهني والتربوي" والذي تميل إلى استعماله كثيرا المنظومة التربوية الحالية في الجزائر.

- **أما التوجه الثاني:**

مزج بين العلاج النفسي والإرشاد والتربية والتعليمفمثله كل من "ثورن، باترسون كارل روجز،ليفي مورينو، كيرت لوين L.Morino .K.Lewin….C.H.PatersonThorn, C.Rogers وآخرين. (مع بعض الاختلاف فيما بينهم).

حيث ينظرون إلى الممارسة الإرشادية وخاصة "ثورن" على أنها محاولة خلق موقف شبيه بموقف الطب، فالحالات لا يمكن التعامل معها كأرقام بل كأشخاص وأفراد. والمرشد أكثر من مجرد عالم، فهو كائن إنساني يتمتع بالدفء وبالكفاءة في فن الممارسة الإكلينيكية. كما ينظرون إلى أن الإرشاد والعلاج عملية تعليمية. يحاول فيها المرشد مساعدة العميل لتنمية المهارة في تحقيق فهم الذات. **بتصرف عن (س.هـ.باترسون1990).**(ورد في ميزاب 2019)

وعلى هذا بدأ ينتقل اهتمام الإرشاد النفسي من الاهتمام بالمشكلات أي بطائفة من الصعوبات التربوية والمهنية، إلى الاهتمام بالفرد الذي يواجه مشكلة الكشف عن هويته ككل، وتحقيق أقصى إمكاناته في ميادين الحياة كلها. وهذا يجمع بين التأكيد على التوجيه المهني وعلى العلاج النفسي في آن واحد في الميدان التربوي .**(ميزاب،2019)**

واعتقد بأنه لازال العمل شاق وطويل في سبيل الوصول إلى هذا النموذج في الممارسة الميدانية بالنسبة للعاملين في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

كما انه يمكن الاستئناس في تحديد المهام الخاصة بالتوجيه والإرشاد بالدليل الدولي للتوجيه المدرسي والمهني كما وارد:

الدليل الدولي للكفاءات في التوجيه المدرسي والمهني

معتمد من طرف الجمعية العامة للجمعية الدولية للتوجيه المدرسي والمهني(AIOSP)، بيرن، في:04 سبتمبر 2004

الكفاءات الأساسية(Compétences Fondamentales):

ك1- تبني سلوك أخلاقي و موقف مهني في القيام بالمهام و الوظائف.

ك2- معرفة تقديم الاستشارة و مرافقة العملاء في تعلّمهم، تطوّرهم في المهنة و في اهتماماتهم الشخصية.

ك3- إثبات الانفتاح و الاهتمام نحو الاختلافات الثقافية للعملاء و معرفة تقييمهم بهدف تفاعلهم بفعالية مع كلّ الساكنة.

ك4- إدماج النظرية و البحث في تطبيقات التوجيه، التطوّر المهني، الإرشاد و الاستشارة.

ك5- القدرة على فهم، تنفيذ، وتقييم البرامج و التدخلات في ميدان التوجيه و الإرشاد.

ك6- الوعي بالقدرات الخاصة والحدود.

ك7- القدرة على التواصل بفعالية مع الزملاء و العملاء، باستخدام لغة متكيّفة.

ك8- القيام بتحديث منتظم للمعارف حول التربية، التكوين، اتجاهات الشّغل، سوق الشّغل، والمسائل الاجتماعية.

ك9- الشعور بالمشكلات الاجتماعية و المشكلات متعددة الثقافات.

ك10- القدرة على التعاون بفعالية وسط فريق محترف،

ك11- معرفة مسارات -وضع حيّز التنفيذ- التوجيه مدى الحياة.

الكفاءات المتخصّصة(Compétences Spécialisées):

1. الكشف(Bilan):

1.1 تشخيص و تحليل بطريقة عامة و تحديد احتياجات العملاء بمساعدة مختلف أدوات وتقنيات الكشف.

1.2 استخدام معطيات الكشف بطريقة مناسبة و تتوافق مع الوضعية.

1.3 تعريف الوضعيات التي تتطلب إعادة التوجيه نحو مصالح متخصّصة.

1.4 تيسير تحقيق التوصيات ببدء الاتصالات بين المصالح المنشودة و العميل.

1.5 القيام بتحديث منتظم لقائمة الشّركاء.

1.6 القيام بتوصيات تتعلّق بالاحتياجات المحيطية للعميل.

2. التوجيه المدرسي(Orientation scolaire):

1.2 الاهتمام بكوامن الطلاب و الوسائل الميسّرة لاستغلالها.

2.2 مساعدة الطلاب، فرديا و جماعيا على تطوير مشاريع دراسية.

3.2 مساعدة الطلاب في مساراتهم لاتخاذ القرارات.

4.2 مساعدة الطلاب على تحسين معرفتهم لذواتهم.

5.2 مساعدة الطلاب على اختيار مسارهم.

6.2 مساعدة الطلاّب على التغلب على صعوبات تعلّمهم.

7.2 تعزيز دافعية و مساعدة الطلاب على المشاركة في البرامج الدولية للتبادل.

8.2 التبادل مع الأولياء حول نمو و تطوّر تمدرس أبنائهم.

9.2 مساعدة الأساتذة على تحسين طرائق التدريس.

10.2 مساعدة الأساتذة على استدخال التوجيه في برامجهم.

3. تطوّر المهنة(Évolution de carrière):

1.3 معرفة المسائل المرتبطة بتطوّر المهنة و دينامية المشروع.

2.3 معرفة التشريع و علاقته التضمينية بتطوّر المهنة.

3.3 تخطيط، فهم و تنفيذ البرامج و التدخلات المرتبطة بتطوّر المهنة مدى الحياة.

4.3 معرفة أشكال اتخاذ القرار و التحوّل، بهدف تخطيط و تحضير مراحل التحوّل: من المدرسة إلى العمل، تطوّر المهنة، التقاعد، الاستقالة، تخفيض أوقات العمل.

5.3 تحديد آثار (العائلة، العرق، السن و الثقافة) في اتخاذ القرار المهني.

6.3 مساعدة الأشخاص على ضبط الأهداف، تحديد الاستراتيجيات التي تسمح بتحقيقها، و إعادة تقييم باستمرار هذه الأهداف، القيم، الاهتمامات و القرارات المهنية.

7.3 معرفة المؤسسات الوطنية و المحلية ذات الكفاءة في ميدان الشغل، المالية، المجتمع والأشخاص.

8.3 معرفة أدوات تطوّر المهنة و وسائل المعلومة المهنية في الحاسب الآلي، الإنترنيت و مصادر أخرى على الخط.

9.3 معرفة استخدام هذه المصادر و تقنيات التطوّر المهني بطريقة ملائمة.

10.3 معرفة استخدام مصادر التطوّر المشار إليها من أجل إشباع احتياجات الجماعات الخاصة(المهاجرون، الجماعات الإثنية، و الساكنة المعرّضة لخطر).

11.3 مساعدة العملاء على بناء مشاريعهم الحياتية و المهنية.

4. الإرشاد(Conseil):

1.4 فهم العوامل الأساسية المرتبطة بالتطوّر الشخصي للعملاء و دينامية سلوكهم.

2.4 إثبات التعاطف، الاحترام و امتلاك علاقة بناءة مع العميل.

3.4 استخدام تقنيات الإرشاد الفردي.

4.4 استخدام تقنيات الإرشاد الجماعي.

5.4 الاهتمام باحتياجات الطلاب المعرّضين لخطر.

6.4 مساعدة العملاء في:

- الوقاية من المشكلات الشخصية

- نمو الشخصية

- حل المشكلات الشخصية

- اتخاذ القرار

- الهوية الجنسية

- القدرات الاجتماعية

- التربية للصحة

- استعمال وقت الفراغ

7.4 مساعدة العملاء على تطوير مشروع حياة

8.4 كشف و إرسال بعض الحالات نحو مصالح أخرى متخصّصة.

5. تسيير الإعلام(Gestion de l'information):

1.5 معرفة التنظيم المتعلّق بالتربية، التكوين و العمل على المستوى المحلي، الوطني و الدولي.

2.5 معرفة معادلة الشهادات، والتأهيلات المهنية المتحصّل عليها في مختلف البلدان.

3.5 إحصاء، تصنيف، نشر و توزيع المعلومة المحيّنة المتعلّقة بالمهن، التربية، مواضيع النظام الشخصي والاجتماعي حول:

- التربية و التكوين

- الإعلام المهني

- فرص الشغل

- أخرى(الصحة، التسلية...)

4.5 استخدام تكنولوجيا الإعلام من أجل التزويد بالمعلومة المدرسية و المهنية(قاعدة البيانات، برامج التوجيه المدرسي و المهني، و الإنترنيت).

5.5 تيسير دخول و استخدام العملاء لمعلومات النظام التربوي و المهني.

6. الاستشارة والوساطة (Consultation et médiation):

1.6 التشاور مع الأولياء، الأساتذة، الأوصياء، العمال الاجتماعيين، الإداريّون، ومتدخلون آخرون من أجل تحسين عمل المستشار مع الطلاب.

2.6 امتلاك موقف علائقي يسمح بخلق والإبقاء على حالة الإصغاء، الأهداف، و إرادة تطوّر السّلوك.

3.6 القدرة على العمل مع البنى المختلفة(الجامعات، المؤسسات، الجماعات المحلية، ومؤسسات أخرى)

4.6 ترجمة و توضيح المعلومات و المفاهيم الجديدة بفعالية.

5.6 التنسيق مع المدرسة والجماعات* بهدف تزويد الطلاب بالموارد.

6.6 استخدام إجراءات التوجيه المكيّف بهدف مساعدة الطلاّب و الجمهور الآخر على استعمال البرامج، الخدمات و الشبكات.

7.6 معرفة توجيه و حثّ الطّلاب على الإبداع بهدف بناء مشاريعهم الخاصة(الدراسية والمهنية).

8.6 القدرة على بناء صورة جيّدة للمهنة.

7. البحث و التقييم(Recherche et évaluation):

1.7 معرفة مناهج البحث، مجموعة البيانات و تقنيات التحليل.

2.7 ترقية مشاريع البحث المتعلّقة بالتوجيه و الإرشاد.

3.7 استعمال طرائق التقديم من أجل الإعلام حول نتائج البحث.

4.7 ترجمة نتائج هذا البحث.

5.7 دمج نتائج هذا البحث في تطبيق التوجيه و الإرشاد.

6.7 تقييم البرامج و التدخلات المتعلقة بالتوجيه بمساعدة تقنيات و أشكال التقييم المحيّن.

7.7 الإعلام حول آخر نتائج البحث.

8. تأطير الخدمات والبرامج(Encadrement des services et programmes):

1.8 تحديد المجتمعات المعنية.

2.8 القيام تقييم الاحتياجات.

3.8 فهرسة المصادر المستند إليها في التخطيط للبرنامج و وضعه حيّز التنفيذ.

4.8 معرفة المنشورات، الاتجاهات و مسائل الساعة حول الموضوع.

5.8 ترقية الإعلام حول البرامج و الخدمات بالقرب من الجماعات.

6.8 توجيه(فهم، وضع حيّز التنفيذ، تأطير) البرامج و التدخّلات.

7.8 تقييم فعالية التدخلات.

8.8 استعمال النتائج لتحسين البرامج ذات الصلة بتوصيات المؤسسات.

9.8 معرفة تنظيم و تسيير خدمات التربية، الإرشاد، التوجيه و التوظيف.

10.8 تسيير و تأطير المستخدمين.

11.8 ترقية تطوّر المستخدمين.

*الجماعات تعني بالمرّة: الجماعات الإقليمية، المجتمع، الجمعيات، الدولة...

9. التطوّر(Développement):

1.9 تطوير العلاقات مع الشركاء المفاتيح من الجماعات.

2.9 الإشراف على سير تحليل الموارد البشرية و المادية.

3.9 القيام بكشف احتياجات الجماعات.

4.9 العمل مع الجماعات لربط الصلة بين الموارد و الاحتياجات بطريقة فعالة.

5.9 العمل مع الجماعات من أجل تطوير، وضع حيّز التنفيذ، و تقييم برامج العمل ذات الأهداف الاقتصادية، الاجتماعية، التربوية، و الشغل.

6.9 العمل مع الشبكات المحلية، الوطنية و الدولية للتوجيه المدرسي و المهني(مثال: AIOSP).

10. التوظيف(Placement):

1.10 تكوين العملاء على استراتيجيات البحث عن الشغل.

2.10 استعمال الإنترنيت في سيرورات البحث عن الشغل.

3.10 تقديم فرص الشغل للعملاء و تيسير اختيار العمل الملائم.

4.10 امتلاك علاقات مع مستخدمي و مهني التربية و التكوين قصد معرفة الفرص المتاحة.

5.10 استشارة المسؤولين السياسيين.

6.10 القيام بمتابعة اقتراحات التوظيف.

7.10 القيام بتوجيه الأشخاص نحو الأعمال أو التكوينات المتوفرة على مناصب.

8.10 مساندة العملاء خارج مقابلات التوظيف.**(ترجمة احمد بلقمري)**

المـراجـع:

1- حناش فضيلة- محمد بن يحي زكريا، (2001)،**التوجيه الإرشاد المدرسي والمهني**، من منظور إصلاحات التربية الجديدة- سند خاص بالتكوين المتخصص.

2- فنطازي كريمة، **الإرشاد المدرسي في ظل المقاربة بالكفاءات**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عددخاص بملتقى التكوين بالكفايات في التربية.

3- ناصـــــــــرميزاب-https://manifest.univ-ouargla.dz/archives/facult%C3%A9-des-sciences-humaines-et-sociales-fshs/183-%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B1%D8%B4%D8%A7%D8%AFبتـــــاريخ.11/10/2022

4- الجمعيـة الدوليـة للتوجيـه المدرسـي والمهني، ترجمـة احمـد بلقمـري، (2004)،**الـدليل الـدولي للكفـاءات في التوجيه المدرسي والمهني.**

المحاضرة الخامسة:
تقنية المقابلة

الهدف العام: تمكين الطالب من أدوات جمع المعلومات. – **المقابلة-**

الأهداف الخاصة:

- أن يتعرف الطالب علىوسائل جمع المعلومات
- أن يدرك الطالب استخدامات. **المقابلة**
- آن يترجم الطالب تطبيقات المقابلة في العمل الإرشادي.

المحتوى: المقاطع

- المحور الأول:أنواعوسائل جمع المعلومات.
- المحور الثاني:أغراضوسائل جمع المعلومات.
- المحور الثالث: المقابلة في العمل الإرشادي.

الطريقة:

- الإلقاء المباشر.
- المحاضرة.
- الحوار.
- سؤال جواب.

-الزمن:

ساعة ونصف

التقويم الفوري:

-أسئلة تقويم تكوينية.

- أسئلة تغذية راجعة فورية.

التقييم النهائي:

امتحان نهائي

امتحان استدراكي.

المحاضرة الخامسة:
تقنية المقابلة

1- تمهيدحول وسائل جمع المعلومات:

تدخل المقابلة ضمن وسائل جمع المعلومات والمقصود بها تلك التقنيات المستخدمة في جمع البيانات عن المفحوصين، حيث تعتبر وسائل جمع المعلومات في الإرشاد النفسي عموما وفي التوجيه والإرشاد في الوسط المدرسي خصوصا أساس العمل التوجيهي والإرشادي..إلا ان المقابلة أنواع بحسب الغرض منها سواء كان استعلامي، أم تشخيصي أم إرشادي وعلاجي، ومن بين هذه البيانات حسب **حامد زهران**نجد ما يأتي:

2- البيانات العامة عن المسترشد وبيئته المباشرة:

وتشمل كل المعلومات التيتتعلق بالمسترشد أي عن والديه أو ولي أمره، إخوته وأخواته، وزوجه، وأولاده، ومن يعولهم، والأقارب والآخرين الذين يعيشون مع الأسرة، ومن يمكن الاستعانة بهم، هذه البيانات العامة يمكن الحصول عليها عن طريق المقابلة، ودراسة الحالة، والسيرة الشخصية، والسجلات.

وفيما يتعلقبشخصية العميل وأبعادها، وسماتها، وتوافقها واضطرابها، وتكاملها، وتفككها والعوامل المؤثرة فيها، وبنائها ديناميا ووظيفيا "جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا"، هذه المعلومات يمكن الحصول عليها عن طريق الملاحظة، والمقابلة، ودراسة الحالة، ومؤتمر الحالة، والاختبارات والمقاييس، والفحوص والبحوث النفسية والطبية والعصبية والاجتماعية والتقارير والسيرة الشخصية، والسجلات، ومصادر المجتمع.

وأما عن المشكلة الحالية أو المرض الحالي من حيث التحديد، وتعيين الأسباب، والأعراض، والتاريخ والجهود الإرشادية والعلاجية السابقة، والتغييرات التي طرأت على الحالة، والمشكلات والأمراض الأخرى، وطريقة حل المشكلات، هذه المعلومات يمكن الحصول عليها أيضا عن طريق الملاحظة والمقابلة، ودارسة الحالة، ومؤتمر الحالة، والاختبارات والمقاييس، والفحوص والبحوث والتقارير، والسيرة الشخصية، والسجلات، ومصادر المجتمع.

وأما عن المعلومات العامة عن النمو، والدوافع والحاجات، وهدف الحياة، وأسلوب الحياة، وحيل الدفاع النفسي، ومفهوم الذات، ومستوى التوافق، ومستوى الصحة النفسية، هذه المعلومات يمكن الحصول عليها من عن طريق الملاحظة، والمقابلة، ودراسة حالة، ومؤتمر الحالة، والاختبارات والمقاييس، والسيرة الشخصية.

وسائل وليست غايات:

إن الغاية المنشودة من استخدام وسائل جمع المعلومات في الإرشاد النفسي يجب أن تكون دائما هي اعتبارها وسائل دينامية للإرشاد السليم، واستخدام نتائجها في عملية الإرشاد النفسي **لتحقيق أقصى نموو توافق ممكن.**

وعليه فهي تتطلب بعض الشروط والاعتبارات التطبيقية سواء في تطبيقها أو في استغلال نتائجها أو البوح ببعض من معطياتها.

3-الشروط العامة لوسائل جمع المعلومات ما يلي:

3-1 السرية: يجب تأكيد سرية وأمن المعلومات التي تجمع عن العميل عن طريق جميع الوسائل وطمأنته عن طريق تدوينها وتسجيلها في شكل رمزي لا يستطيع قراءته الأفراد العاديون

2-3 التخطيط، يجب التخطيط والتحديد المسبق لاستخدام وسيلة لجمع المعلومات وتحديد المعلومات المطلوب الحصول عليها، والهدف من الحصول عليها.

3-3 التنظيم: يجب تنظيم المعلومات التي يتم الحصول عليها في تسلسل واضح.

4-3 الدقة: ويتضمن ذلك الدقة في استخدام وإجراء الوسيلة، والدقة في تحري المعلومات، بحيث تكون مطابقة للواقع، والبعد عن التقديرات الجزافية أو التقريبية أو العامة، يجب تحري الدقة في تفسير المعلومات واستنتاج دلالتها النفسية بأسلوب علمي والبعد عن الأسلوب الإنشائي والدرامي.

5-3 الموضوعية: يجب أن تكون وسائل جمع المعلومات موضوعية. ويجب توخي الموضوعية في عملية جمع المعلومات وفي تفسيرها، ويجب البعد عن الذاتية والآراء الشخصية بقدر الإمكان

6-3 المعيارية: ويقصد بالمعيارية هنا معناها العام أي الحكم على العميل في ضوء المعايير الخاصة بجنسه وعمره وثقافته.

7-3التسجيل: يجب تسجيل كل المعلومات التي يتم الحصول عليها حتى لا تكون عرضة للنسيان ويجب أن تسجل المعلومات عقب الحصول عليها مباشرة، ويجب تحديد وتسجيل تواريخ المعلومات، وذلك مهم لمعرفة دلالتها بالنسبة لمرحلة النمو ومعرفة التقدم في الإرشاد، إذا أعيد التقييم أو الاختيار مثلا، ومعرفة مدى التقدم واتجاه التغير الذي يحدث ... وهكذا كذلك يجب تسجيل اسم الأخصائي الذي جمع المعلومات أو أضافها.

8-3 الخبرة: ويقصد بذلك خبرة الأخصائي -الذي يستخدم وسائل جمع المعلومات- في استخدامها في دراسة السلوك البشري، ويلزم لذلك التدريب العملي الكافي. **(زهران،1980،ص ص166،162)**

أهمية المقابلة :

تعتبر المقابلة أهمأداة لجمع البيانات كما أنها تعتبر أداةإرشادية وعلاجية فعالة وعلى هذا فهي تتطلب مجموعة من المهارات والتقنيات يجب على كل موجه ومرشد أن يمتاز بها ويعمل على تطوير كفاءاته في إدارة المقابلات المختلفة سواء كانت مقابلة معلومات او مقابلةإرشادية او علاجية فردية ام جماعية، ويعدبارسونزأول من استعمل المقابلة في التوجيه في مكاتب التوجيه المهني في الولايات المتحدة الأمريكية لتحقيق المواءمة بين الافراد طالبي العمل من جهة وبين متطلبات وخصائص المهن من جهة ثانية .

1- المقابلة الإرشادية:Counselling Interview

هي علاقة اجتماعية مهنية دينامية وجها لوجه بين المرشد والعميل، تكون في جو نفسي آمن يسوده الثقة المتبادلة بين الطرفين، بهدف جمع معلومات من أجل حل مشكلة.

أي أنها علاقة فنية حساسة يتم فيها تفاعل اجتماعي هادف، وتبادل معلومات وخبرات ومشاعر واتجاهات، ويتم خلالها التساؤل عن كل شيء، وهي نشاط مهني هادف، وليست محادثة عادية.

فالمقابلة الإرشادية عبارة عن مواجهة إنسانية،بين المرشد والمسترشد، في مكان محدد، وبناء على موعد سابق، لفترة زمنية معينة، لتحقيق أهداف إرشادية. **(عمر، 1989،ص 54).**

2- نماذج من المقابلة في الوسط المدرسي:

تنقسم المقابلة بصفة عامة إلى أنواع عديدة نلخصها فيما يلي:

2-1 المقابلة الأولية: وهي أول مقابلة مع المتعلم، وفيها يتم التمهيد للمقابلات التالية، ويتم تحديد ما يتوقعه المرشد والمسترشد كل من الآخر، والتعريف بالخدمات الإرشادية، والإلمام بتاريخ الحالة بصورة مبدئية عامة.

2-2 المقابلة الفردية: وهي التي تتم بين المرشد وبين متعلم واحد فقط. يعاني من مشكلة بعينها تعتبر خالة خاصة.

2-3 المقابلة الجماعية: تتم مع جماعة من المتعلمين، يعانون من مشكلات نفسية، او تعليمية، أو سلوكية مشتركة فيما بينهم.

2-4 المقابلة المغلقة:تكون محددة بأسئلة مغلقة محددة مسبقا يجيب عنها المسترشد، ذات موضوعات واضحة قصد الحصول على معلومات بعينها.

2-5 المقابلة المفتوحة:تمتاز بالحرية والاسترسال في الحديث والمرونة في الانتقال من موضوع الى أخر تهدف الى سبر أعماق المسترشد والحصول على اكبر قدر من المعلومات

2-6 المقابلة التشخيصية:هدفها تشخيص المشكلة التي يعاني منها المسترشد، من ناحية نوعها وحجمها شدتها وحدتها وعمقها.

2-7المقابلة التوجيهية بغرض تقديم أوجمع المعلومات: وتكون بهدف تقديم معلومات لفائدة المتعلمين حول التمدرس والتخصصات والأفاق الأكاديمية والمهنية، وكذا آليات القبول والانتقال للمستوى الأعلى.

كما قد تكون بغرض جمع المعلومات أوالتأكد من بعضها.، وقد تكون بغرض استقبال طعون التوجيه وتأكيد قرار التوجيه.

8-2 مقابلة الإرشادي النفسي: هدفها تعديل أو تغيير وتوجيه سلوك المسترشد، وهي تستغرق وقتا طويلا وتهدف إلى تحقيق أهداف الإرشاد ن وهي قد تكون فردية أو جماعية.**(حامد زهران، 1980، ص167)**

3- أهداف المقابلة:

تهدف المقابلة في الإرشاد التربوي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها:

- إقامة العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد.
- الكشف عن المشاعر والاتجاهات في نفس المسترشد.
- جمع البيانات الجديدة والتوسع فيها وتفسيرها.
- نقل المعلومات التي تساعد المسترشد..
- مساعدة المسترشد للكشف عن الحلول الممكنة بحيث تكون مقبولة اجتماعيا ومشبعة لرغباته.

4- عوامل نجاح المقابلة:

هناك **شروط مجموعة من خاصة لضمان نجاح المقابلة** وتحقيق أهدافها نلخصها فيما يلي:

1-4 عوامل عامة:

يجب مراعاة السرية والأمانة التامة، والتخطيط المسبق والتحضير والإعداد الجيد، والتنظيم، والدقة، والموضوعية، والمعيارية، وأصول التسجيل، والتدريب العلمي، والخبرة، والتعاون والفهم المتبادل والإخلاص والصدق، وهنا ينصح بأن يتجنب المرشد أخطاء مثل النصح والشرح والأمر والنهي والتفسير والإيحاء واستعجال المسترشد أو إكمال حديثه.

2-4 جعل المقابلة موقف تعلم:

يجب الحرص على أن تكون المقابلة موقف تعلم وخبرة بناءة فرصة لزيادة فهم الذات والاستبصار لدى العميل، ومن مظاهر ذلك العميل كيف يدرس ويدرك مشكلته من كافة النواحي، وبوضوح أكثر، وكيف يتناول الخبرات بانفعال متزن، وكيف يفهم الانفعالات التي تكمن وراء سلوكه، واكتساب طريقة التفكير المنطقي، وزيادة قدرته على تحمل مسئولية نفسه.

5- خصائصالمرشد:

وتشمل المؤهلات الشخصية، ويأتي على رأسها سمعته الطيبة في إجراء المقابلة، كأن يكون مشهورا بالبشاشة والأمانة والإخلاص والعلاقة الإنسانية. ومن مؤهلات المرشد الشخصية، أيضا التوافق الشخصي والنجاح في حياته والحياد والموضوعية والتسامح والتخلص من التفكير النمطي الجامد، ومنها كذلك المظهر الشخصي للمرشد حتى في لبسه الذي قد ينظر إليه كرمز للنضج والقدرة، وتشمل مؤهلات المرشد كذلك المؤهلات المهنية، ويأتي على رأسها الإعداد والتدريب المهني وسعة الاطلاع، والمعارف العامة، ومعرفة شاملة للسلوك البشري وديناميا ته، ومن المؤهلات الهامة للمرشد، الذكاء الاجتماعي، ولنذكر ما قيل من أن الإرشاد النفسي علم وفن، إن هذا يصدق بصفة خاصة في المقابلة.

6- شروط إجراء المقابلة:

يتم إجراء المقابلة في خطوات وعلى مراحل مرنة تعتبر أجزاء أساسية، وهي: حسب**أنيت جاريت، 1958**كما ورد في زهران.

6-1- الإعداد: أو التخطيط المسبق المرن، ويتضمن إعداد الخطوط العريضة والمحاور الرئيسية التي تدور حولها المقابلة وموضوعات المناقشة، وتحديد أسلوب بدء المقابلة، وتحديد الأسئلة الرئيسية، والاطلاع على ما تيسر من معلومات من الوسائل الأخرى، حتى تحدد النواحي المطلوب فيها المزيد من المعلومات ويتضمن الإعداد كذلك إعداد الأدوات اللازمة للتسجيل وخلافه.

6-2- الزمان: يجب أن يكون الزمن كافيا لإجراء المقابلة، ويختلف الزمن حسب حالة العميل ومشكلته، ووقت المرشد والمعلومات المطلوبة، ويتراوح الزمن بين نصف ساعة وساعة بمتوسط 45 دقيقة، ويلاحظ أن المقابلة التي تتم بسرعة وعلى عجل لا تؤتي ثمارها المنشودة, ويجب تحديد الوقت الذي تستغرقه المقابلة حتى يحرص العميل على عرض الموضوعات التي يهمه عرضها قبل انتهاء الوقت. ويجب أن يكون موعد المقابلة مريحا بالنسبة لكل من المرشد والعميل، وإذا حدث وطلب العميل تحديد موعد المقابلة، فيحسن أن يكون الموعد في أقرب وقت، بل يفضل أن يكون في نفس الوقت الذي يطلبه العميل، لأن هذه تعتبر اللحظة السيكولوجية المناسبة لإجراء المقابلة،

6-3-المكان: يجب أن يكون مكان المقابلة غرفة خاصة هادئة خالية من الضوضاء والمقاطعات والتدخل.

7- مهارات المقابلة:

7-1-مهارة البدء: تبدأ المقابلة عادة بحديث ترحيب وحديث عام، والأسلوب الشائع والمقبول لدى معظم المرشدين هو التحية والترحيب، وبعض الملاحظات الودية وإبداء الاستعداد للمساعدة، وتشجيع العميل على الكلام، وطمأنته على السرية ... إلخ.

7-2- مهارة تكوين الألفة: إن تكوين الألفة والتجاوب نقطة مهمة في إجراء المقابلة، وتتضمن الألفة الاحترام والفهم والاهتمام والإخلاص المتبادل والثقة المتبادلة، ويتوقف نجاح الألفة في الغالب على نجاح بداية المقابلة ونجاح بداية العلاقة بين الطرفين واستمرار نجاحها في المقابلات المقبلة.

7-3- مهارة الملاحظة: أي ملاحظة سلوك العميل وكلامه وحركاته وتعبيرات وملامح وجهه.

7-4- مهارة الإصغاء: يجب أن يكون إصغاء المرشد أكثر من كلامه، ويشترط حسن الإصغاء بعقل واع واهتمام وتعبير عن المشاركة الانفعالية والتعبير المناسب، مما يساعد على التنفيس والتطهير الانفعالي من جانب العميل.

7-5- مهارة التقبل: ويعني هذا تقبل العميل وما يقوله بكل حرية وتسامح، وليس تقبل سلوكه، ويجب أن يدرك العميل ذلك، فالمرشد يتقبل المسترشد كإنسان ليس معصوما من الخطأ، ولكنه لا يتقبل سلوكه الخاطئ، ومما يساعد على إظهار التقبل إعادة كلام المسترشد واستخدام ألفاظ تعبر عن التقبل والفهم.

7-6- مهارة التوضيح: ويتضمن ذلك ربط الأفكار وتوضيحها، وهذا يساعد على التركيز حول الموضوع الرئيسي للمقابلة واستمرارها وإشعار العميل باهتمام وانتباه ومتابعة المرشد.

7-7- مهارة التساؤل: يعتبر إعداد وتوجيه الأسئلة أثناء المقابلة مهارة مهمة. ويجب اختيار الأسئلةالمناسبة بصيغة مناسبة وفي الوقت المناسب، وتوجهها بطريقة تشعر المسترشد بأهمية الإجابة عنها بصدق، والأسئلة الجيدة هي تلك التي تهدف إلى الحصول على معلومات مطلوبة وتوجه سير المقابلة في الإطار المرسوم لتحقيق هدفها، والاعتدال والتوسط مطلوب في عدد الأسئلة. ويجب الحرص بخصوص الأسئلة المباشرة التي قد توحي بأن المقابلة أقرب إلى التحقيق، مما قد

يؤدي إلى المقاومة،

7-8- مهارة الكلام: يقصد هنا كلام وحديث وتعليقات المرشد، ويتضمن ذلك كم كلامه وكيفه. فيجب التعبير بأسلوب يفهمه المسترشد أما عن كلام المرشد عن خبراته الخاصة والشخصية أثناء المقابلة، فترى جين وارترزWarters؛ "1964" أنه يجب تجنب الكلام عنها لأنها ليست موضوع المقابلة، بينما يرى مورفي Murphy؛ "1972" العكس ويقول إن إشارة المرشد إلى نفسه وإلى خبراته الشخصية تثري المقابلة وتجعل العميل يقبل أكثر على المقابلة ويقوي العلاقة الإرشادية.

7-9 مهارة التسجيل: هناك آراء كثيرة حول تسجيل ما يجري في المقابلة، وحول كتابة مذكرات أثنائها، فمن المتفق عليه ضرورة التسجيل والكتابة للرجوع إلى ما يسجل وتحليله والإفادة منه فيما بعد برغم تحفظ بعض المسترشدين على ذلك مما يحتم بآخذ تصريح بذلك.**(حامد زهران، 1980ص ص169-170).**

7-10-مهارة التفسيرInterprétation:

التفسير مهارة تشتمل على تفهم، وتوصيل معنى رسالة صادرة عن المسترشد، وعن صياغة عبارات التفاسير فإن المرشدين يزودون المسترشدين بنظرة جديدة لأنفسهم، أو بتوضيح جديد لاتجاهاتهم أو سلوكياتهم، وفي رأي برامروشوستروم "1982" shostrom&Brammerأن التفسير يشتمل على "إمداد المسترشد بفروض حول العلاقات، أو المعاني التي تتخلل سلوكياته"، ويرى جونسون "1981" Johnsonأن التفسير يفيد المسترشدين؛ لأنه يؤدي إلى الاستبصار، والاستبصار يعتبر مفتاحا لحياة نفسية أفضل، ومقدمة لتعديل فعال للسلوك.

ويعرف كورمييروكورمييرCormier&Cormier "1985" التفسير بأنه "عبارة أو تقرير من جانب المرشد يجدد الرابطة، أو العلاقة السببية بين السلوكيات المختلفة للمسترشد، والوقائع والأفكار، أو تقدم تفسيرا ممكنا لسلوك المسترشد "المشتمل على مشاعره وأفكاره، والتصرفات المشاهدة".**(الشناوي،1996،ص114).**

7-11- مهارة إنهاء المقابلة: يجب أن تنتهي المقابلة عند تحقيق هدفها، يجب أن يكون إنهاء المقابلة متدرجا وليس مفاجئا بانتهاء الزمن أو انتهاء وقت استعراض وتلخيص ما دار فيها.

المراجـع:

- حامد زهران،(1980)،**التوجيه والإرشاد النفسي**، ط2، عالم الكتب، القاهرة.
- ماهر محمود عمر، (1989)، **المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- محمد محروس الشناوي، (1996)،**العملية الإرشادية**،الطبعة،الأولى ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع عدد الأجزاء: 1
- كاملة الفرخ ، عبد الجابر تيم،(1999)،**مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- حامد زهران، مرجع سبق ذكره.
- محمد محروس الشناوي(1996)،**العملية الإرشادية** الطبعة: الأولى -دار غريب للطباعة والنشر والتوزيععدد الأجزاء: 1

المحاضرة السادسة:
الملاحظـــــــــة

الهدف العام: تمكين الطالب من تقنية الملاحظة واستخداماتها.

الأهداف الخاصة:

- أن يتعرف الطالب على تقنية الملاحظة.
- أن يستوعب استخدامات الملاحظة في العمل التوجيهيفي المدرسة.
- أن يستوعب استخدامات الملاحظة في العمل الإرشادي في المدرسة.

المحتوى: المقاطع

- المحورالأول: تقنية الملاحظة.
- المحور الثاني:استخدامات الملاحظة في العمل التوجيهي.في المدرسة.
- المحور الثالث: استخدامات الملاحظة في العمل الإرشادي في المدرسة.

الطريقة:

- الإلقاء المباشر
- المحاضرة
- الحوار
- سؤال جواب.

الوسائل:

Data show

الزمن:

ساعة ونصف

التقويم:

-أسئلة تقويمية تكوينية

- أسئلة:التغذية الراجعة الفورية

التقييم النهائي:

امتحان نهائي

امتحان استدراكي

المحاضرة السادسة:تقنيةالملاحظة

OBSERVATION

1-تمهيد:

تعد الملاحظةأداة من أدوات جمع المعلومات يستخدمها المختصونفي التوجيه و الإرشاد النفسي والمدرسي، كونها تمدنا بمعلومات عينية على الحالات وعلى الظواهر محل الدراسة بدون أي تحريف او تزييففهي عملية مراقبة لمجال محدد من مجالات السلوك، في مواقف متعددة داخل الوسط المدرسي.

2- المقصودبالملاحظة:

المقصود بها رصد لقطاع معين من قطاعات السلوك، وتشمل ملاحظة السلوك في مواقف الحياة اليومية الطبيعية، ومواقف التفاعل الاجتماعي بكافة أنواعها في اللعب والعمل والراحة، والرحلات والحفلات، وفي مواقف الإحباط والمسئولية الاجتماعية والقيادة والتبعية والمناسبات الاجتماعية بحيث يتضمن ذلك عينات سلوكية لها مغزى في حياة العميل.وتقوم الملاحظة العلمية المنظمة على ملاحظات السلوك وتسجيله في صورة لفظية لتحقيق الأهداف الآتية:

- تسجيل الحقائق التي تثبت أو تنفي فروضا خاصة بسلوك العميل.
- تسجيل التغيرات التي تحدث في سلوك العميل نتيجة للنمو.
- تحديد العوامل التي تحرك العميل سلوكيا في مواقف وخبرات معينة،
- دراسة التفاعل الاجتماعي للعميل في مواقفه الطبيعية.
- تفسير السلوك الملاحظ.
- إصدار توصيات بشأن السلوك الملاحظ.

أ- يقصد بها في مجال البحث العلمي بأنها عبارة عن أسلوب علمي مخطط له بعناية في ضوء طبيعة البحث وأهدافه، وطبيعة الظاهرة أثناء حدوثها بشكل موضوعي،و إدراك الحالة التي عليها بهدف تطوير نظرية ما واختبارها،**(أبو اسعد2011ص213)**

ب- يعرفها وتكينز عام 1994 Watkinsبأنها وسيلة مهمة من الوسائل التي يستخدمها المرشد النفسي لفهم سلوك المسترشد، وفهم دلالات هذا السلوك في إطار كلي متكامل.

من هذا المنطلق يمكن تعريف **الملاحظة الإرشادية** العلمية بأنها أداة علمية منظمة لدراسة سلوك المسترشد في المواقف التي يصعب على المرشد استعمال أدوات أخرى وذلك بهدف مقارنة هذا السلوك مع سلوكيات أخرى مختلفة، أو مع سلك أشخاص آخرين في فترة زمنية معينة، على أن يتم ذلك بدقة علمية أي من تسجيل منظم وتحليل ما يتم التوصل إليه،وتفسيره للوصول إلى اتخاذ قرارات صائبة.**(الزغبي،2015، ص180).**

تستعمل من طرف الموجهين والمرشدين في المدارس لمتابعة سلوك المتعلمين بصفة عامة والمسترشدين بصفة خاصة بغرض ملاحظة السلوك اليومي في مواقف وظروف وأزمنة مختلفة(حيث تكون في الساحات والأروقة وأوقات الدخول والخروج وأوقات اللعبوأوقات الفراغ.

وتعمل الملاحظة على ما يلي:

- تسجيل المعلومات عن الوضع الحالي في جانب أو عدة جوانب من سلوك المتعلم أو المسترشد.
- تسجيل التغيرات الكمية والنوعية التي تظهر في سلوك المتعلم والمسترشد.
- تحديد المتغيرات والعوامل المؤدية إلى هذا السلوك.
- تحديد علاقة سلوك المسترشد الدال على المشكلة بأنماط سلوكية أخرى (**ابو أسعد، 2011،،ص215)**

3-أنواع الملاحظة:من أنواع الملاحظة ما يلي:

3- 1 الملاحظة المباشرة: حيث يكون الملاحظون أمام المتعلم او العميل وجها لوجه في المواقف ذاتها.

2-3 الملاحظة غير المباشرة: مثل التي تحدث دون اتصال مباشر بين الملاحظين والعملاء، ودون أن يدرك العملاء أنهم موضع ملاحظة. ويتم ذلك في أماكن خاصة مجهزة لذلك.

3-3الملاحظة العرضية أو الصدفية: وهي عفوية غير مقصودة، وتأتي بالصدفة، وتكون سطحية وغير دقيقة وغير علمية وليس لها قيمة علمية، ومن أمثلتها الملاحظات العابرة لسلوك العميل في المدرسة أو دار العبادة، وعلى الرغم من هذا فإنها تعطي بعض المعلومات وتستثير بعض الأسئلة، مما يؤدي في بعض الأحيان إلى فهم أكثر.

3-4الملاحظة الدورية: وهذه تتم في فترات زمنية محددة، وتسجيل حسب تسلسلها الزمني كل صباح أو كل أسبوع أو كل شهر ... وهكذا.

3-5الملاحظة المقيدة: وتكون مقيدة بمجال أو موقف معين، ومقيدة ببنود أو فقرات معينة مثل ملاحظة الأطفال في مواقف اللعب أو الإحباط أو أثناء التفاعل الاجتماعي مع الكبار.

4- إجراءات الملاحظة:

يتم إجراء الملاحظة في خطوات أبرزها ما يلي:

4-1الإعداد:

ويتضمن ذلك التخطيط المحكم بها، والتحديد المسبق للسلوك الذي سوف يلاحظ وأبعاده، وتحديد المعلومات المطلوبة بالضبط, وهدف الملاحظة بصفة عامة. ويتضمن الإعداد كذلك تجهيز الأدوات اللازمة للتسجيل، وتحديد الزمان والمكان الذي تتم فيه الملاحظة.

4-2-الزمان:

ويحدد الزمان الذي سوف يتم ملاحظة السلوكيات المختلفة من مثل زمن ظهور وتواتر حركات الشخص او المتعلم وطريقة الحديث والتعبيرات غير اللفظية، والمظهر العام وطريقة التعامل مع الأشخاصوالأشياء،والصحة العامة والصحة النفسية ونمو الشخصية من جميع جوانبها.**(الحريري وسمير الامامي، 2011،ص208).**

3-4 المكان:

وتتم الملاحظة في العمل التوجيهي والإرشادي المدرسي، في الأماكن التي يكون فيها السلوك تلقائيا وغير مصطنع، كالفصل أو الفناء او في رحلة أو حتى في الشارع.

4-4 إعداد دليل الملاحظة: ويفيد دليل الملاحظة في تحديد عينات السلوك التي تلاحظ. ويستخدم بعض الملاحظين "قائمة مراجعة" Check list كدليل يشمل موضوعات الملاحظة الهامة.

5-4 اختيار عينات سلوكية ممثلة للملاحظة:

قد تكون الملاحظة تلقائية للسلوك ولكن في حالة الملاحظة المنظمة،يجب اختيار عينات متنوعة ومتعددة وشاملة وممثلة لأكبر عدد من مواقف الحياة المختلفة في أوقات مختلفة وفي مناسبات مختلفة وفي مواقف فردية ومواقف جماعية ... وهكذا، بحيث تعطي صورة متكاملة وواضحة لسلوك العميل، فمن من أمثلة الملاحظة "كراسة الملاحظة" لتقدير سمات الشخصية ومميزات السلوك الاجتماعي.

الملاحظ أن مسترشدا قد يكون خجولا في موقف ورائدا أو خطيبا في موقف آخر، وأن نجما اجتماعيا أو قائدا في موقف اجتماعي قد يكون معزولا أو مرفوضا في موقف اجتماعي آخر ... وهكذا وهنا يجب مراعاة انتفاء عينات السلوك ذات الدلالة والتي تؤدي إلى إعطاء صورة أوضح لشخصية العميل، كذلك يجب الاهتمام بتكامل الموقف بحيث يكون السلوك الملاحظ موقفا له بداية ونهاية محدودتان.**(حامد زهران،1980،ص176)**

6-4-تحديد الهدف من الملاحظة:

عن تحديد أهداف الملاحظة يتم تحديد ما ينبغي أن يلاحظ:

- هل المطلوب ملاحظته علاقة السلوك الملاحظ بأنماط السلوك الأخرى للمتعلم او المسترشد؟
- أم المطلوب ملاحظة مدى تأثير الآخرين في سلوك المسترشد؟ أم المطلوب الطريقتان معا؟
- أم المطلوب تحديد دوافع السلوك وتواتره ومستواه وشكله او مضمونه؟ **ابو أسعد، 2011 ،ص215)**

5-كيف تجري عملية الملاحظة؟:

تجري عملية الملاحظة بحيث يتم ملاحظة عميل واحد في الوقت الواحد. وفي حال ملاحظة سلوك الجماعة يحسن استخدام الأفلام والشرائط التسجيلية، ويحسن تعدد الملاحظين ضمانا للموضوعية والدقة مع اتفاقهم جميعا على السلوك الذي يلاحظ ومعاني السمات السلوكية التي تلاحظ، حتى إذا أغفل أحدهم أمرا لم يغفله غيره، على أن يكتفي بالقدر من المعلومات الذي يكون موضع اتفاق بين الملاحظين.

1-5- التسجيل:

يجب أن تسجل معلومات الملاحظة، ولكن يجب التعود على الملاحظة بدون الحاجة الماسة إلى الكتابة أثناءها، والتعود على تذكر السلوك الهام، ثم الإسراع بتسجيل وتلخيصالملاحظة بعد إتمامها مباشرة، بحيث تكون الملاحظات محددة ومركزة، كذلك يجب الاهتمام بتسجيل بعض النصوص كلما أمكن ذلك مما يجعل تسجيل الملاحظة حيا، ويجب أيضا تسجيل تاريخ كل ملاحظة ومكانها وزمانها وأسماء من قاموا بها.

-يجب تحديد فئات السلوك الملاحظ قصد التسجيل .

- يجب رصد تواتر السلوك وتكراره.

- يجب رصد فترات ظهور السلوك.

- ضبط مواقف شدة السلوك وحدته ومواقف أفوله.

2-5- التفسير:

يجب أن يكون التفسير في ضوء الخلفية الثقافية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية للعميل ومجموع خبراته السابقة التي يجب البحث عنها وبوسائل جمع المعلومات الأخرى. كذلك يجب أن يكون التفسير في ضوء الإطار المرجعي للعميل نفسه. أي مراعاة السياق الذي يظهر فيه السلوك.(**حامد زهران،1980،ص177)**

أ- نماذج من الملاحظة في العمل التوجيهي:

أ- لملاحظة في أوقات الراحة وأثناء الدخول والخروج.

ب- حركة التلاميذ في الساحات والأروقة داخل المؤسسات التعليمية.

1-6 الهدف منها:

- التعرف على جماعات الشلل clicslesجماعات الرفقة.
- التعرف على القيادات داخل أوساط التلاميذ.
- التعرف على بناء الجماعات في الوسط المدرسي.
- التعرف على التغيرات السلوكية لدى المتعلمين.
- التعرف على العلاقات الثنائية التي قد تؤدي الى الانحراف وتعاطي المخدرات.....

ب- أنواع الملاحظة في الوسط المدرسي:

1-7 ملاحظة مباشرة:

عن طريق المشاهدة العينية اليومية لكل صغيرة وكبيرة في أماكن تواجد المعلمين، الساحات، الملعب، الأروقة، أوقات الدخول والخروج وقد تكون حتى من وراء الزجاج مثلا.

2-7 ملاحظة غير مباشرة:

تكون بأعين أخرى كالأساتذة والمساعدينالتربويينوالأولياء، وحتى أعوان الحراسة.

ت- ملحوظة:

إن التواجد اليومي لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في أماكن تواجد التلاميذ يسمح له بالاحتكاك بهم ومعرفة مشاكلهم، كما أن هذا الوضع يمكنه من خلق قنوات التواصل معهم، وعليه فالموجه والمرشد المدرسي لا يكتفي بالجلوس في مكتبه وينتظر إرسال التلاميذ إليه لأن في هذه الحالة تصبح المسألة إدارية أكثر منها مسألةفنية وقائية بل يتجه للعمل مع التلاميذ أي أين يتواجدون ويتحركون أي يسعى لخلق علاقات مباشرة وجها لوجه معهم.

مراجع الملاحظة:

- حامد زهران،(1980)، **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط2، عالم الكتب، القاهرة.
- أحمد عبد اللطيف ابو أسعد،(2011)،**المهارات الإرشادية**،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان.
- احمد محمد الزغبي،(2015)،**تقنيات الإرشاد الفردي**،ط1، مكتبة الرشد ناشرون،الرياض، المملكة العربية السعودية.
- أحمد عبد اللطيف ابو أسعد،(2011)،**المهارات الإرشادية**،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- رافدة الحريري وسمير الامامي،(2011)، **الإرشاد النفسي والتربوي في المؤسسات التعليمية**، ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان،
- أحمد عبد اللطيف ابو أسعد،(2011)،**المهارات الإرشادية**،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- حامد زهران،(1980) مرجع سبق ذكره.

المحاضرة السابعة:
دراسة الحالة

- **الهدف العام:** تمكين الطالب من استخدامات دراسة الحالة في الوسط المدرسي.
- **الأهداف الخاصة:**
  - أن يتعرف الطالب على أسلوب دراسة الحالة.
  - أن يستوعب استخدامات دراسة الحالة في العمل التوجيهيفي المدرسة.
  - أن يستوعب استخدامات دراسة في العمل الإرشادي في المدرسة.
- **المحتوى: المقاطع**
  - المحور الأول: مفهوم دراسة الحالة.
  - المحور الثاني: أن يستوعب منهج دراسة الحالة فيالعمل الإرشادي في المدرسة.
  - المحور الثالث: نماذج عن دراسة الحالة في الوسط المدرسي.
- **الطريقة:**
  - الإلقاء المباشر

المحاضرة

  - الحوار
  - سؤال جواب.
- **الزمن:**
  - ساعة ونصف

- التقويم الفوري:

-أسئلة تقويمية تكوينية

- أسئلة تغذية راجعة فورية

- التقويم النهائي:

امتحان نهائي

امتحان استدراكي.

دراسة الحالة
CASE STUDY

1- تمهيد:

يعتبر أسلوب دراسة الحالة من بين أهم التقنيات والأساليب المعتمدة في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي حيث تعمل على تتبع التلميذ في جميع المراحل التعليمية والوضعيات المختلفة قصد تكوين صورة شاملة على مناحي السلوك في مختلف المجالات والفترات النمائية مع تسجيل التغيرات والتطورات والأحداث البارزة في مجرى حياة المتعلم.

2- مفهوم دراسة الحالة:

الحالة هي الفرد أو العميل le casأما دراسة الحالة هي دراسة الفرد العميل الهدف منها تجميع و تلخيص أكبر عدد ممكن من المعلومات عن العميل، وتعد من أكبر الوسائل شمولا وتحليلا.

و حسب **سعد جلال** يبدو أن الإرشاد النفسي قد استعار وسيلة دراسة الحالة من الخدمة. الاجتماعية، وانتقلت إلى ميدان الإرشاد النفسي حيث تستعمل لمعرفة تاريخ الحالة من ماضي وحاضر ونظرة مستقبلية.**(سعد جلال،1975).**

وعليه يجب التفريق بين دراسة الحالة كتقنية ودراسة الحالة كمنهج.

1-2 دراسة الحالة كمنهج:

دراسة الحالة **كمنهج** حسب **الداهري يقوم** على أساس اختيار وحدة إدارية أو وحدة اجتماعية، كأن تكون مدرسة أو صف طلابي أو عائلة أو كلية أو قسما أو مجموعة من الموظفين في قسم من الإدارات ... ثم يتم جمع المعلومات عن كل جوانب أنشطتها.

ودراسة الحالة هنا تستخدم كوسيلة لجمع البيانات المعلومات في دراسة وصفية ويمكن تعميم نتائجها على الحالات المشابهة.**(الداهري، 2011،ص 90)**

كما يقصد بها كل المعلومات التي تجمع عن الحالة، والحالة قد تكون فردا أو أسرة أو جماعة "لوفيلولوسون، 1976". وهي تحليل دقيق للموقف العام للحالة ككل، وهي منهج لتنسيق وتحليل المعلومات التي جمعت بوسائل جمع المعلومات الأخرى عن الحالة وعن البيئة (**رسمية خليل، 1986**).

2-2 دراسة الحالة كأداة أو تقنية:

هي بحث شامل لأهم عناصر حياة المسترشد وهي وسيلة لتقديم صورة مجمعة للشخصية ككل، وبذلك تشمل دراسة مفصلة للفرد في حاضره وماضيه، وهي بذلك تصور فعلا **فردية الحالة.**وعادة ما يقوم بها المرشد في الحالات العادية،

وتهدف دراسة الحالة إلى الوصول إلى فهم أفضل للعميل، وتحديد وتشخيص، مشكلاته وطبيعتها وأسبابها، واتخاذ التوصيات الإرشادية والتخطيط للخدمات الإرشادية اللازمة، والهدف الرئيسي لدراسة حالة هو تجميع المعلومات ومراجعتها ودراستها وتحليلها وتركيبها وتجميعها وتنظيمها وتلخيصها ووزنها.(حامد زهران، 1997).

وتعمل دراسة الحالة على نوعين من المشكلات البحثية وهي:

1- وصف وتحليل نموذج من مظهر سلوكي او خبرة ذاتية نادرة وهنا يكون الاهتمام مركزا على الفروق بين البحوث وبين الناس عامة، حيث تتم دراسة المظاهر الفريدة للسلوك دراسة متعمقة.

2- عطاء وصف للأفراد الذين يمكن اعتبارهم عينة ممثلة للناس عامة وهنا تسمح دراسة الحالة بتحديد مظاهر السلوك والخبرة التي يشترك فيه العديد من الناس. **(متولي، 2016،ص26).**

3-استخدامات دراسة الحالة:تستخدم دراسة الحالة في الأغراض الآتية:

- أنها تعمل على تقديم تقارير مفصلة خاصة بالنسبة للظواهر المستجدة،خاصةأنها عادة ماتركز على شخص واحد.
- أنها تعمل على دحض الفرضيات وليس إثبات صحتها، فالتاريخ المرضي للحالة قد يفند افتراضات معينة.
- انها تستخدم لوضع فرضيات معينة، من خلال ملاحظة مجموعة من الحالات المتشابهة في الاعراض.**(شيريلترجمة الحويلة وآخرون، 2016،ص205).**

4-تاريخ الحالة جزء من دراسة الحالة:

تعتبر دراسة تاريخ الحالة Case History أو ما يطلق عليه أحيانا "تاريخ الحياة" Life History جزءا من الأخرى، ويتناول الحالة، وهو موجز لتاريخ الحالة كما يكتبه العميل، وكما يجمع عن طريق الوسائل الأخرى، ويتناول دراسة مسحية طولية شاملة للنمو منذ وجوده والعوامل المؤثرة فيه، وأسلوب التنشئة الاجتماعية، والخبرات الماضية، والتاريخ التربوي والتعليمي والصحي، والخبرات المهنية، والمواقف التي تتضمن صراعات، وتاريخ التوافق النفسي، وتاريخ الأسرة، بطريقة شاملة وموضوعية بقدر الإمكان.

ويؤكد ألمان وليم LimK&Ullman؛ "1962" ضرورة استخدام معلومات تاريخ الحالة كجزء من دراسة الحالة، وعلى العموم فإن تاريخ حياة العميل يستوجب أيضا النظر إليه على أنه جزء من الثقافة التي يعيش فيها. ومما يجب عمل حسابه التأكد من معلومات تاريخ الحالة لأن بعضها قد يتأثر بعامل الزمن .**حامد زهران، 1980ص179)**

5- تطلعات المستقبل جزء من دراسة الحالة:

الحصول على معلومات عن تطلعات العميل إلى المستقبل جزء مهم من دراسة الحالة.

ويمكن الحصول على مثل هذه المعلومات من كتابة العميل ووصفه للشخص المثالي الذي يود أن يكون في المستقبل بآماله ومطامحه "بعد عشر سنوات مثلا".

وتفيد دراسة تطلعات المستقبل في المطابقة بين حاضر العميل ونظرته المستقبلية إلى نفسه، أي إلى ذاته المثالية ومدى التطابق بين الاثنين، ومدى الرضا بالوضع الراهن والتوافق النفسي والصحة النفسية ... إلخ.

6-ماذا تشمل دراسة الحالة؟:

تعتبر دارسة الحالة بمثابة منظر من بعيد Brid'seyeview، وفكرة عامة شاملة عن الحالة، وتشمل كل المعلومات والعوامل والخبرات التي جعلت الحالة على ما هي عليه.

أي أنها **تشتمل:**

على المعلومات المهمة اللازمة لعملية الإرشاد على عينات من السلوك في الحياة اليومية "سترانج وموريس MorrisK&Strang؛ 1964".

ويفضل البعض استخدام إطار معياري مقنن محدد لدراسة حالة، يعتبر بمثابة إطار منظم. وليس هناك شكل واحد لهذا الإطار، ولكن توجد أشكال مختلفة بعضها مفصل وشامل وبعضها مختصر يركز على المعلومات الرئيسية فقط "جورج هيل وإليانور لكي Luckey&Hill؛ 1969".(**حامد زهران، 1980، ص181)**

7-محكات المنهجية العلمية لدراسة الحالة:

يدعو **دولارد**إلى الأخذ بدراسة الحالة بوصفها منهجا علميا وذلك في ضوء سبعة محكات وهي:

أ- النظر إلى الفرد بوصفه عينة من حضارة معينة.

ب- فهم دوافع الشخص في ضوء مطالب المجتمع.

ت- تقدير الدور الهام للعائلة في نقل الحضارة

ث- إظهار الطرق التي تتطور بها الخصائص البيولوجية للفرد إلى سلوك اجتماعي والتفاعل مع الضغوط الاجتماعية.

ج- النظر إلى سلوك الراشد في ضوء استمرار الخبرةمن الطفولة إلى الرشد.

ح- النظر إلى الموقف الاجتماعي المباشر بوصفه عاملا في السلوك الحاضر وتحديد أثره على وجه الخصوص.

خ- إدراك تاريخ الحياة من الجانب الاكلينيكي، بوصفه تنظيما مضادا لسلسلة من الحقائق غير المرتبطة.

(النجار، 2008،ص13)

8-إطاردراسة الحالة:حسب**حامد زهران**

أ- **المعلومات والبيانات العامة:** عن العميل ووالديه وإخوته وزوجه وأولاده، ومن يعولهم.

ب- **الشخصية:** بناؤها وسماتها وأبعادها واضطراباتها.

ت- **الحالة الجسمية والصحية:** طبيا وعصبيا، ومعلومات عن الطول والوزن والمظهر الجسمي والعاهات والأمراض.

ث- **الحالة العقلية المعرفية:** وتشمل الذكاء والقدرات والاستعدادات والتحصيل والتقدم الدارسي، وملاحظات المعلمين والمشكلات التعليمية والاتجاهات نحو المدرسة والخطط الدراسية والمهنية.

ج- **النواحي الاجتماعية:** وتتضمن المعلومات المتعلقة بالمجال الصناعي وعملية التنشئة الاجتماعية، والخلفية والأسرية وخاصة تركيب الأسرة والعلاقات والاتجاهات، والبيئة المنزلية، والقيم، والميول والهوايات، والجماعة المرجعية والمركز الاجتماعي والشعبية والزعامة والصداقات والتفاعل الاجتماعي والخلفية الاجتماعية الاقتصادية، والسلوك الديني والأخلاقي.

ح- **النواحي الانفعالية:** وتشمل الحالة الانفعالية، ومستوى النضج الانفعالي والثقة في النفس والاتجاه نحو الذات والصراعات والصدمات الانفعالية والأزمات ... إلخ.

خ- **تطورالنمو:** من حيث معدله، ومدى تحقيق مطالب النمو، واضطراباته ومشكلاته.

د- **النواحي العامة:** مثل حاجات العميل، وهدف حياته، وأسلوب حياته، وحيل دفاعه النفسي، ومفهومه عن ذاته.

ذ- **المشكلة:** تحديدها وأسبابها وأعراضها وتاريخها ومدى خطورتها، والمحاولات السابقة لحلها، ومشاعر واتجاهات العميل نحوها، والتغيرات التي طرأت عليها.

ر- **الملخص العام:** ويشمل خلاصات المعلومات المهمة المرتبطة بالمشكلة.

ز- **التفسير:** ويجب أن يكون دقيقا وعلميا ومعتدلا غير درامي أو كاريكاتيري، مع تجنب التعميمات غير المدعومة، ويستلزم ذلك دراسة البيئة المادية والاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها العميل.

س- **التشخيص:** ويحدد فرض التشخيص، أي افتراض لتشخيص قابل للتأكد أو الرفض.

ش- **التوصيات:** وتشمل الاقتراحات الخاصة بطريقة العلاج العاجل والآجل، وقد تشمل الحاجة إلى معلومات أخرى بوسائل معينة، أو الإحالة إلى أخصائي معين ... إلخ.

ص- **المتابعة:** وهذه ضرورة لتقدير مدى الإفادة من معلومات دراسة الحالة.**(زهران، 198 ص181، 182)**

9-الحالات التي تتضح فيها استخدام دراسة الحالة في الوسط المدرسي:

أ- **حالات التأخر الدراسي:** مثل حالات الرسوب المتكرر، حالات الرسوب في أكثر من نصف المواد، حالات الرجوع للدراسة بعد فترة من الانقطاع.

ب- **حالات سوء التكيف الاجتماعي من مثل:** عدم التوافق مع أنظمة المدرسة أو العمل مع الزملاء، المشاكسة المستمرة.

ت- **حالات الإعاقة**، مثل عدم سلامة الحواس (السمع، البصر، النطق العرج الشلل، الربو....)

ث- **الحالات النفسية:** مثل الخجل، القلق، الاكتئاب الانطواء الخوف المرضين الوسواس، توهم المرض.... **(متولي، 2016،ص28)**

مراجع دراسة الحالة:

1- حامد زهران،(1980)، **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط2، عالم الكتب، القاهرة.

2- سعد جلال ،(1975).**التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي والمهني**،ط3، دار المعارف، القاهرة،

3- صالح حسن احمد الداهري، (2011)، **أساسيات القياس النفسي في الإرشاد والصحة النفسية**، ط1، دار الحامد، عمان.

4- رسمية علي خليل (1986)،**الإرشاد النفسي**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

5- فكري لطيف متولي،(2016)، **دارسة الحالة في علم النفس**، ط1، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض، المملكة العربية السعودية.

6- جومسونشيريل ترجمة أمثال هادي الحويلة وآخرون، (2016)،**علم النفس المرضي**، ط2، مكتبة الانجلو مصرية.

7- خالد عبد الرزاق النجار، (2008)،**دراسة الحالة**،حقيبة تدريبية، مركز التنمية الأسرية، جامعة الملك فهد العربية السعودية.

8- فكري لطيف متولي، (2016)،**دارسة الحالة في علم النفس**، ط1، مكتبة الرشد ناشرون

المحاضرة الثامنة
الاختبارات والمقاييس
TESTS AND MEASURES

- **الهدف العام: تمكين الطالب من التعرف على المقاييس والاختبارات النفسية واستخداماتها في التوجيه والإرشاد المدرسي.**
- **الأهداف الخاصة:**

ث- أن يتعرف الطالب على مفاهيم الاختبار والقياس.

ج- أن يستوعب استخدامات الاختبارات والمقاييس في العمل التوجيهي.في المدرسة.

ح- أن يستوعب استخدامات الاختبارات والمقاييس في العمل الإرشادي في المدرسة.

- **المحتوى**

خ- المحور الأول: الاختبارات والمقاييس مفاهيم عامة.

د- المحور الثاني: تطبيقات الاختبارات في العمل التوجيهي.في المدرسة.

ذ- المحور الثالث: تطبيقات الاختبارات والمقاييس العمل الإرشادي في المدرسة

- **الطريقة:**

ر- الإلقاء المباشر

ز- المحاضرة

س- الحوار

ش- سؤال جواب.

- **الزمن:**

ساعة ونصف

- **التقويم:**

-أسئلة تقويمية تكوينية

- أسئلة تغذية راجعة فورية

المحاضرة الثامنة
الاختبارات والمقاييس في التوجيه والإرشاد المدرسي
TESTS AND MEASURES

تمهيد:

تستعمل الاختبارات والمقاييس في قياس القدرات والاستعدادات والسمات من مثل:

الذكاء والقدرات والاستعدادات والتحصيل والشخصية والميول والقيم والاتجاهات والتوافق النفسي والصحة النفسية, وهذه كلها معلومات لازمة في الإرشاد النفسي، حيث عمل العلماء في سبيل قياس خصائص الأفراد من فروق فردية في التكوينات العقلية والتكوينات الشخصية على ابتكار الاختبارات والمقاييس النفسية كأدوات مقننة يمكن بها قياس أوجه السلوك المختلفة بصورة علمية، وكثرت و نظرا لتنوع مجالات القياس لدى الإنسان تعددت الاختبارات والمقاييس، وأصبح اليوم من الممكن قياس العديد بل معظم الخصائص النفسية للفرد.

مفاهيم الاختبارات والمقاييس النفسية:

القياس :

حسب **ستيفنز Stevens** 1946 القياس هو عملية التعبير الكمي عن الخصائص والأحداث بناء على قواعد وقوانين محددة.

أما **علام** 2000 هو تعيين فئة من الأرقام والرموز (العلامات) تكون مناظرة لفئة من الخصائص آو الأحداث طبقا لقواعد محددة، وطبقا لهذا التعريف فعملية القياس تشتمل على ثلاثة مجموعات وهي:

- مجموعة الأرقام والرموز.
- مجموعة الخصائص أو الأحداث أو السمات.
- مجموعة القواعد والقوانين. **(النبهان، 2013،ص 17)**

أما **براون** Brown1984 فيرى في القياس بأنه التحديد الرقمي للسلوك أو الخصائص وفق قواعد محددة، بحيث تتضمن عملية قياس أي خاصية أساليب قياس دقيقة ومناسبة أو عمليات وقواعد محددة لتعين قيم عددية للخاصية أو الأداء الرفد على اختبار يقيس هذه الخاصية .

أما **جرونلند** Grounlond1985 فيشير للقياس بأنه عملية الحصول على وصف رقمي للدرجة التي يمتلك بها الفرد خاصية معينة. (**ابو ناهية، 1994، ص 20).**

وحسب **أبو ناهية** القياس هو عملية تقدير رقمية او كمية لمقدار ما يملكه فرد معين من صفة أو خاصية من الخصائص بمقياس معين، ووفقا لقواعد معينة. (**أبو ناهية،1994، ص21)**

تعريف الاختبار:

حسب **ساكس sax1994** الاختبار النفسي التربوي بأنه مطلب من مجموعة من المطالب تستخدم للحصول على ملاحظات منظمة يفترض أنها تمثل سمة نفسية أو تربوية .

أما **براون** فعرفه عام 1976 فيعرفه بأنه إجراء منظم لقياس عينة من السلوك.

تعريف **شايس** عام 1985 **Chase** الاختبار النفسي التربوي هو أداة قياس مقننة أو أسلوب منظم يصمم للحصول على قياس موضوعي لعينة من السلوك بهدف موازنة أداء الفرد بمعيار أو مستوى أداء محدد.**(علام، 2000،ص 28).**

شروط الاختبارات والمقاييس:

هناك شروط للاختبارات والمقاييس النفسية الجيدة، وفيما يلي هذه الشروط:

الصدق Validity:**الثبات**Reliability: **الموضوعية:** أي أن يكون هناك معنى وتفسير موحد لوحدات الاختبار وأسئلته، يؤدي إلى فهم المقصود منها.

التقنين: يقصد به إعداد معايير للاختبار أو المقياس حتى تتحول الدرجات الخام إلى درجات معيارية تمكن من مقارنة العميل برفاق سنه وجنسه وثقافته، وتعتمد المعايير على المتوسطات أو غيرها من مقاييس النزعة المركزية والانحراف المعياري.

إظهار الفروق الفردية: يجب أن يكون الاختبار فارقا، أي مظهرا للفروق الفردية ومميزا السهولة والصعوبة وتدرجها وتغطيتها للسمات بحيث تظهر الفروق الفردية، ويمكن معرفة ذلك بدراسة معامل سهولة الوحدات.

تعدد الاختبارات: يجب الاعتماد على أكثر من اختبار واحد في الإرشاد النفسي، لأن الاقتصار على اختبار أو مقياس واحد والاكتفاء به قد يكون مضللا.

الاعتدال في الاختبارات: يجب الاعتدال وعدم التمادي في إجراء الاختبارات، لأن كثرة الاختبارت قد تسبب مقاومة من جانب العميل، من مظاهرها الرفض والكذب والتلفيق، ومن علاماتها أيضا شك العميل في قيمة الاختبارات والمقاييس وفي دلالة نتائجها.

الاحتراس من أثر الهالة Halo Effect: يجب الاحتراس من أثر الهالة عند استخدام الاختبارات والمقاييس وفي التقييم النفسي بصفة عامة، ويقصد بأثر الهالة ميل الفاحص إلى أن يقيم المفحوص متأثرا بفكرة عامة أو انطباع عام عنه على أنه حسن أو رديء أو أعلى من المتوسط أو دون المتوسط. **(زهران، ص)**

الاختبارات والمقاييس في العمل التوجيهي:

تتنوع الاختبارات والمقاييس فنجد منها:

- اختبارات ومقاييس الذكاء بأنواعها المختلفة من حيث المادة ومن حيث طريقة الأداء.
- اختبارات ومقاييس الاستعدادات والقدرات العقلية.
- اختبارات التحصيل الدراسي بأنواعها التشخيصية والتنبؤية والتدريبية.
- اختبارات ومقاييس الشخصية بأنواعها من استفتاءات ومقاييس تقدير واختبارات إسقاطيه.

ففي مجال التوجيه التربوي:

تعودبداية العمل بالاختبارات في الموقف التربوي في فرنسا من خلال الجهود التي قام بها العالم الفرنسي **أ.تولوز(1948،1865)** وهذا من خلال مجال التوجيه المدرسي والمهني وكانت الغاية تسهيل تكييف الطلاب مع الحياة المدرسية ومع عالم العمل.

أما في الاتحاد السوفياتي سابقا فكانت لهم نظرة مخالفة لدور الاختبارات حيث اصدر الحزب الشيوعي آنذاك مرسوما يقضي بإلغاء استخدام الاختبارات كونها مكيفة وفقا للتلاميذ في البيئة البورجوازية، كما أنها وليدة وسط بيئي غير ثابت وقابل للتغير ، إضافة لكونها ترسخ فكرة وجود عبقريات خاصة.

إلاأن البدايات الحقيقية في استخدام الاختبارات في الوسط المدرسي تعودلعام 1904 على يد بينيه وسيمون، حيث استخدمت للتمييز بين الأطفالالأسوياء والتلاميذ غير الأسوياء في المدارس الفرنسية،**(عمروآخرون،2010،ص ص114،115)**ثم تطورت حركة الاختبارات النفسية خصوصا في مرحلة الحربين العالميتين الأولى والثانية.

وعموما فإن استخدام الاختبارات في مجال التوجيه التربوييستلزم استخدام اختبارات القدرات والاستعدادات إلى جانب اختبارات القدرة العقلية العامة، وتقيس اختبارات القدرات والاستعدادات قدرة العميل على النجاح في طائفة معينة من نواحي النشاط العقلي. وتتنوع اختبارات القدرات والاستعدادات لتقيس القدرة اللغوية، والقدرة الرياضية، والقدرة الفنية، والقدرة الموسيقية، والمهارة اليدوية والمهارات الحركية الأخرى.

- اختبارات التحصيل الدراسي بأنواعها التشخيصية والتنبؤية والتدريبية.
- اختبارات ومقاييس الشخصية بأنواعها من استفتاءات ومقاييس تقدير واختبارات إسقاطيه.
- اختبارات الميول.
- اختبارات القيم.**حامد زهران،**

الاختبارات والمقاييس كأداة للتشخيص النفسي:

تعتبرالاختبارات بأنواعها المختلفة والمتنوعة من أهم الأدوات المستخدمة في علم النفس للتوصل إلى فهم أعمق ومعرفة أكثر شمولا لشخصية الفرد ، من حيث قدراته العقلية ومشكلاته الانفعالية.

ويمكن تحديد دور الاختبارات في الأهداف الآتية:

1- تقييم قدرات الفرد وإمكانياته، من حيث ذكائه وقدراته العقلية(اختبارات الذكاء).
2- كشف الجوانب المختلفة من شخصية الفرد، مشاعره، أفكاره، رغباته، اتجاهاته،(اختبارات الشخصية)
3- تقييم دينامية السلوك لدى الفرد وكشف الدوافع الواعية واللاواعية التي تحرك هذا السلوك، أي كشف أنواع الصراعات أو المآزم النفسية(الاختبارات الاسقاطية).
4- تشخيص الاضطراب أو المرض النفسي أو العقلي الذي يعاني منه الفرد.

و بناء عليه فالتشخيص هو عبارة عن تقييم علمي شامل لحالة الفرد، من حيث قدراته وإمكانياته، ومشكلاته التي يواجهها ويعاني منها، وبذلك فمن خلال التشخيص يمكن تهيئة برامج إرشادية او علاجية وهو كذلك يتضمن التنبؤ وبناء الافتراضات المتوقعة عن حالة معينة.**(عباس، 1992،ص ص18،19)**

انواعاختبارات ومقاييس التشخيص في العمل الإرشادي:

يطلق مصطلح اختبارات ومقاييس التشخيص في مجال الإرشاد العلاجي والعلاج النفسي على الاختبارات والمقاييس التي تساعد في تحديد المشكلات وتشخيص الاضطرابات والأمراض النفسية.

ومن بين أهم الاختبارات التي يمكن استعمالها في العمل الإرشادي نجد ما يأتي:

اختبارات التو افق النفسي:

يهتم المرشد باختبارات التوافق النفسي، وتقدير التوافق النفسي للعميل شخصيا واجتماعيا ومدرسيا ومهنيا ... إلخ.

ومن أمثلة اختبارات التوافق النفسي المتداولة في الوطن العربي ما يلي:

اختبار التو افق الشخصي والاجتماعي: إعداد عطية هنا. ويقيس التوافق الشخصي والاجتماعي.

اختبار التوافق للطلبة: وضع هيو بيل Bell، اقتباس وإعداد محمد عثمان نجاتي. ويقيس التوافق المنزلي والصحي والاجتماعي والانفعالي، ويصلح للمرحلتين الثانوية والجامعية.

اختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية: إعداد عطية هنا. ويقيس التوافق الشخصي، ويتناول الاعتماد على النفس والشعور بالقيمة الذاتية والشعور بالحرية والشعور بالانتماء والتحرر من الميل إلى الانطواء والخلو من الأعراض العصابية، والتوافق الاجتماعي ويتناول المستويات الاجتماعية والمهارات الاجتماعية والتحرر من الميول المضادة للمجتمع والعلاقات في الأسرة وفي المدرسة وفي البيئة المحلية.

- مقاييس الصحة النفسية من مثل:

مقياس الصحة النفسية للشباب: إعداد حامد زهران، فيوليت فؤاد، ويقيس الصحة الجسمية، والهدوء النفسي، والطمأنينة، والصحة النفسجسمية، والاجتماعية، والشعور بالانتماء.والتقبل، والتفاؤل، والاتزان الانفعالي، والشعور بالثقة، وتحقيق الذات، والسلوك المعياري، والشعور بالأمن، والضبط الذاتي.

- مقاييس الإرشاد النفسي:

توجد مقاييس للإرشاد النفسي يستخدمها المرشدون للحصول على معلومات عن ديناميات ومشكلات الشخصية، وتستخدم مثل هذه المقاييس لإثارة اهتمام المرشدين بعملائهم والتعرف على من يحتاجون منهم إلى خدمات إرشادية، والتعرف على مشكلاتهم ومعاونتهم في الحصول على فهم ناضج للذات، والحصول على معلومات كثيرة لازمة لعملية الإرشاد النفسي.

وأهم مقاييس الإرشاد النفسي المستخدمة في الوطن العربي هو:

مقياس الإرشاد النفسي: إعداد محمد عماد الدين إسماعيل وسيد مرسي، وقد وضع المقياس بيردي وليتونLayton&Berdie باسم مقياس منيسوتا للإرشاد النفسي Minnesota Counseling Inventory.

إجراء الاختبارات والمقاييس:

يتطلب إجراء الاختبارات والمقاييس النفسية مراعاة بعض الأمور الأساسية حتى يأتي الإجراء سليما ومؤديا للهدف، ومن هذه الأمور ما يلي:

اختيار الاختبارات: يجب اختيار أنسبها لتطبيقه حسب ما يراد قياسه وحسب عمر العميل وجنسه ودرجة ثقافته وحسب الموقف والوقت المتاح وحسب مجال الإرشاد. ويوصي بأن يختار المرشد أقل عدد ممكن من الاختبارات والمقاييس التي تغطي أكبر مساحة ممكنة من السلوك وتعطي أوفى قدر من المعلومات، وبحيث تتميز بأكبر قدر من الصدق والثبات وسهولة الاستخدام.

الأخصائي: يجب حسن اختيار الأخصائي الذي يقوم بإجراء الاختبارات والمقاييس وتفسير نتائجها. ويتطلب هذا أن يتوفر لديه التدريب والخبرة في استخدام الاختبارات والمقاييس بصفة عامة وفي بعض أنواعها بصفة خاصة مثل الاختبارات

الإسقاطية والاختبارات العملية واستخدام الأجهزة.

المفحوصون: يجب إثارة دافعية العميل لأخذ الاختبارات، واختيار الوقت المناسب له، وفي حالة الإجراء الجماعي كلما صغر عدد المفحوصين كلما كان الوضع أفضل، وأفضل أداء هو الأداء الفردي.

المكان: يحسن أن يكون إجراء الاختبارات والمقاييس في "مختبر" أو "معمل" ويجب مراعاة أمور ضرورية مثل المقاعد المريحة والإضاءة الكافية والتهوية المناسبة ... إلخ.

المناخ النفسي: يجب تهيئة مناخ نفسي مناسب لإجراء الاختبارات والمقاييس بحيث تكون الحالة النفسية للعميل مناسبة والظروف المحيطة به من حيث الزمان والمكان ... إلخ مناسبة حتى يشعر بحرية وطمأنينة فيأتي الأداء على أكمل وجه ممكن.

الإجراء: في إجراء الاختبارات والمقاييس يجب الالتزام بتعليماتها.

النتائج: بعد تمام إجراء الاختبارات والمقاييس يتم تصحيحها وتقرير نتائجها في ضوء المعايير. ويجب أن يعرف العميل نتائج الاختبارات التي أجريت عليه، ومن الأفضل أن تعرض نتائج الاختبارات والميول أولا ثم اختبارات القدرات ثم التحصيل، بحيث تعرض النتائج الأفضل التي حصل فيها العميل على درجات عالية قبل تلك التي حصل فيها على درجات أقل، معاتخاذ كل الاحتياطات بما يؤدي إلى تدعيم معرفة العميل بذاته وشخصيته دون شعوره بالخيبة وتحطيم الآمال. ويمكن أن تعرض النتائج في صورة تخطيط نفسي يشملها جميعا ويوضح العلاقات بينها، ويمكن في ضوئه مقارنة الصورة الناتجة بتصور العميل لذاته.

تفسير النتائج:

بعد تصحيح الاختبارات والمقاييس وتقرير نتائجها لا بد من تحليل هذه النتائج، ويجب أن يكون المرشد موضوعيا وعمليا في تفسيره للنتائج ومتحررا من النظريات الجامدة والقواعد العامة التي قد لا تنطبق على الحالة الفردية موضوع الدراسة والفحص، ويجب أن يكون تفسير النتائج في ضوء بعضها البعض وبالاستعانة بالمعلومات التي يتم جمعها بوسائل جمع المعلومات الأخرى.

فمثلا يجب الاحتراس في تفسير النتائج الرقمية مثل نسبة الذكاء فقد تكون نسبة ذكاء عميل كما أظهرها اختبار ما منخفضة، ولكن بحث الحالة بالوسائل الأخرى يدل على أنه في حالة نفسية لا تسمح له بالتركيز في أداء اختبار الذكاء، ويقترح لونديوشيرتزرShertzer&Lundy؛ "1963" أن يعقد لتحقيق هذا الهدف ما أسمياه "مقابلة التفسير" Interpretation Interview(**زهران،)**

مز ايا الاختبارات والمقاييس:تمتازالاختبارت والمقاييس بما يلي:

- - تعطي تقديرا كميا وكيفيا معياريا لشخصية العميل واستعداداته وقدراته ونقاط قوته ونقاط ضعفه، مما يساعد في تحديد التشخيص وطريقة الإرشاد.

- يمكن استخدامها في قياس مدى التقدم أو التغير الذي طرأ على الحالة عند إعادة إجرائها.

- تعتبر وسيلة فعالة في التقييم والتصنيف والاختيار واتخاذ القرارات والتنبؤ المبني على معلومات كمية أكثر صدقا وثباتا من التقديرات الكيفية.

- تستخدم في تقييم الإرشاد ودراسة النمو والتغير الذي يطرأ على الحالة.

- تمهد لاستخدام وسائل أخرى مثل المقابلة ومؤتمر الحالة.

- يستطيع المرشد أثناء إجراء العميل لها أن يلاحظ سلوكه ومدى إقباله عليها أو رفضه لها أو تركه بعض الفقرات ... إلخ، وهذا له أهميته الخاصة في عملية الإرشاد.

المراجع:

- النبهان موسى،(2013)،**أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- أبو ناهية صلاح الدين محمد،(1994)،**القياس التربوي**، ط1، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- أبو ناهية، (1994)،مرجع سبق ذكره
- علام صلاح الدين محمود، (2000)، **القياس والتقويم التربوي والنفسي**، ط1، القاهرة:دار الفكر العربي.
- حامد زهران،(1980)، **التوجيه والإرشاد النفسي**،
- محمود أحمد عمر وآخرون، (2010)، **القياس النفسي والتربوي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان.
- حامد زهران،(1980)،مرجع سبق ذكره.
- فيصل عباس،(1992)، **الاختبارات النفسية وتقنياتها واجراءاتها**، دار الفكر العربي، بيروت.
- حامد زهران،(1980)،مرجع سبق ذكره.

المحاضرة التاسعة:

مناهج التوجيهوالإرشاد في مراحل التعليم المختلفة

- الهدف العام: تمكين الطالب من التعرف على أنواع المناهج في التوجيه والإرشاد واستخداماتها في الوسط المدرسي

- الأهداف الخاصة:

ص- أن يتعرف الطالب على نشأة التوجيه والإرشاد

ض- أن يستوعب الطالب مراحل تطور التوجيه والإرشاد

ط- أن يبلور الطالب العلاقة بين الحقول المعرفية المساهمة في كل من التوجيه والإرشاد

-المحتوى:

ظ- المحورالأول:أن يتعرف الطالب على أنواع المناهج في التوجيه والإرشاد.

ع- المحورالثاني: أن يميز الطالب بين استخدامات كل منهج من المناهج في الوسط المدرسي

غ- المحور الثالث: أن يتعرف على أساليب التوجيه الملائمة لكل مرحلة تعليمية

-الطريقة:

ف- الإلقاء المباشر.

ق- المحاضرة

ك- الحوار

ل- سؤال جواب

الزمن:

ساعة ونصف

التقويم:

-اسئلة تكوينية

- اسئلة تغذية راجعة فورية

المحاضرة التاسعة:
مناهج التوجيه والإرشاد في مراحل التعليم المختلفة

1- تمهيد:

لقد ساد مجال التوجيه والإرشاد إلى وقت طويل مصطلحات التشخيص **diagnostic**والتكهن **prognostic** ثم ساد مفهوم الاختيار في فترة الستينات وخلال هذه الفترة بالذات ظهرت حركة مكونة من مجموعة قليلة من الباحثين والممارسين وأصبحت تتكلم عن المنحى التربوي في التوجيه، من خلال برنامج**ADVP** والتي يعطي دورا مركزيا للفرد الفاعل، والذي يجب عليه اكتشاف محيطه وشخصه ، كما أنه يعمل على إدخال المعلومات ومعالجتها ، كما يقوم باتخاذ قراراته، كما عليه أن يتصرف وفق المعلومات التي لديه حول محيطه وحول نفسه، فاتجه الاهتمام من استخدام المناهج العلاجية والتي تعني بالتكفل بالمتعلمين أصحاب المشكلات الخاصة او العميقة إلى الاهتمام بعموم والمتعلمين الى المناهج الوقائية والنمائية.

2- مناهج التدخل في التوجيه والإرشاد التربوي(المدرسي):

عرف كل من التوجيه والإرشاد خلال مسيرتهما التاريخية العديد من التطورات الناتجة عن إسهامات العديد من الحقول المعرفية النظرية والتطبيقية على حد سواء إضافةإلى المتغيرات الديموغرافيا المتعلقة بارتفاع نسب التمدرس وتزايد عدد الظواهر المدرسية مع بروز العديد من المشكلات انفعالية والسلوكية والتعليمية، كل هذا جعل من خدمات التوجيه والإرشاد ليست عملية آنية وقتية تتعلق بحالة واحدة في فترة زمنية او مرحلة تعليمية معينة بل أضحت تشمل كل الأفرادالأسوياء وغير الأسوياء وأصبحت تساير فترات النمو في مختلف المراحل التعليمية المختلفة مما دفعها الى ضرورة تبني مناهج تدخل متنوعة تستجيب لمتطلبات المتعلمين وتراعي خصوصياتهم وطبيعة مشكلاتهم، ومن أهم هذه المناهج نجد ما يأتي :

2-1 منهج التدخل النمائي:

يشير المنهج النمائيإلى احترام مراحل نماء المتعلم وخصائص كل مرحلة في إعداد البرامج وفي نوعية المشكلات الخاصة بكل مرحلة. فعلى الموجهين العمل على تخطيط برامج تدخل بناء على حاجات ومتطلبات كل مرحلة نمائية.

2-2منهج التدخل الوقائي:

يتمثل المنهج الوقائي في مجمل التدخلات التي يقوم بها الموجهين والمرشدين قبل وقوع المتعلمين في مشكلات سلوكية او تعليمية او انفعالية بمعنى يجب أن يمتاز الموجه المرشد بالقدرة على توقع حدوث المشكلات من خلال ملاحظات لسلوكيات معينة ، هذا الأمر يدفع للتدخل بشكل مباشر او غير مباشر تفاديا لوقوع المتعلمين في هذه المشكلات، كما انه بإمكانه القيام بأنشطة تحسيسية جماعية إذا لاحظ بعض الظواهر على مستوى المتعلمين.

2-3 منهج التدخل العلاجي:

إن المنهج العلاجي يتعلق بالحالات الخاصة وشديدة الاضطراب مما يحتم على الموجهين التدخل بطرق أو أساليب كثر عمقا وبرامج فردية أكثر حجما وعدد جلسات أوسع وان لم تسمح له الإمكانية من عمل ذلك يعمل على إحالة المتعلم إلى جهات متخصصة لمتابعة الحالة.

3-التوجيه والإرشاد في مراحل التعليم المختلفة:

يتدخل التوجيه والإرشاد في جميع المراحل الحياتية للفرد وقد أصبح ضرورة من ضرورات العصر خاصة بعد ارتباطه بالعملية النمائية والعملية التعليمية، على هذا فهو يعمل على مرافقة الأطفال بداية من مرحلة الروضة وهي مرحلة ذات خصوصية معينة كون الأطفال فيها يتمركزون حول ذاتهم بشكل اكبر فيحتاجون إلى نوع من الأنشطة المرتكزة على نشاط اللعب، ونوع من التكفل الذي يسمح لهم بتحقيق النمو السليم و تجنب الاحباطات.

3-1)-التوجيه والإرشاد في المرحلة الابتدائية:

تعتبر المرحلة الابتدائية قاعدة التعليم في غالبية دول العالم ولكونها مرحلة حساسة لعملية النمو أين يحاول الطفل أن يؤسس لنفسه ذات مستقلة عن العائلة ،على ذلك نجد تركيز كل التربويين على محتويات هذه المرحلة ، حيث أشار **ميللر1989**Miller إلى أن الوعي بالذات يمثل المرحلة الأولية للنمو المهني في المدرسة الابتدائية، لأنه بدون ذلك تكون المراحل الأخرى لعملية النمو المهني، مثل الوعي المهني، أو اتخاذ القرار المهني بدون معنى، لذلك فإن معظم نشاطات النمو المهني في المدرسة الابتدائية يجب أن توجه نحو وعي الأطفال بذواتهم، وإلى مشاعر الاستقلال بالذات، والحاجة إلى سلوك التخطيط، والرغبة في الاستكشاف**(الخطيب،2003،ص231).**

كما يجب على مناهج التعليم الابتدائي أن تعمل على تعليم الأطفال ماهية الحرف وما تحويه من ميزات،وما يفصل بينها من اختلافات، دون إرهاق لذهن الطفل حيث يمكن إدماج المعلومات عن الحرف بالأعمال المدرسية نفسها، فتختار الحرف كمراكز اهتمام في العمل المدرسي، فمثلا بالإمكان جمع عدد من التمرينات والمسائل الحسابية وموضوعاته الإنشاء وقطع الإملاء تدور كلها حول العناصر المادية التي تعتمد عليها حرفة من الحرف.**(سينوار، 1966ص،ص32،31).**

3-1-1)أهداف التوجيه والإرشاد المهني في المرحلة الابتدائية:

يشير **هير**(Herr, 1976) بأن الإرشاد المدرسي و المهني في المرحلة الابتدائية يهدف إلى ما يلي:

1- إدراك أن فهم الشخص لجوانب قوته، وقيمه وتفضيلاته، هو الأساس للاختيارات التربوية المهنية

2- فهم أن تحقيق الأهداف المستقبلية ممكن عن طريق التخطيط والإعداد المسبق لها.

3- تحقيق الإحساس بالكفاءة الشخصية للاختيار، وتوافر المتطلبات الأساسية للبدائل التربوية والمهنية.

4- مراعاة مضامين التغيير الذي يحدث في الفرد نفسه، وفي اختياراته، وربط ذلك بالحاجة إلى التعليم المستمر خلال الحياة.

5- فهم التشابه بين حل المشكلات ومهارات اتخاذ القرار.

6- الحصول على معلومات غير متحيزة، وغير نمطية يستطيعون من خلالها التخطيط لاحقا لاتخاذ قرارات تربوية ومهنية.

7- فهم أن التعليم يقدم فرصا كثيرة لاستكشاف الحياة والإعداد لها.

8- معرفة العلاقة بين المهارات التربوية مثل القراءة والكتابة ومهارات الكمبيوتر وبين الموضوعات الأخرى، وكيفية استخدام هذه المهارات مستقبلا لعمل خيارات تربوية ومهنية.

9- تحديد المهن التي تحتاج للعمل مع الناس، أو العمل مع الأفكار أو مع الأشياء.

10- معرفة العلاقة بين مهنة الفرد ونمط حياته.

11- إدراك الأغراض الاجتماعية التي تحققها مختلف المهن.

12- معرفة أهمية الاستخدام الفعال لوقت الفراغ. .(P.1-2)،**(الخطيب، 2003،ص232)**

3-1-2)-أساليب التوجيه والإرشاد الملائمة للمرحلة الابتدائية:

قبل التكلم عن هذه الأساليب فإننا نشير إلى أنه بإمكان المدرس أو المرشد أو الموجه ابتكار أساليب جديدة لتحقيق أهداف الإرشاد المهني.

* ومن الأساليب التي يمكن أن تستخدم في هذه المرحلة نجد ما يلي:

- تحليل قصص صغيرة تقوم على وصف لميول وقيم مختلفة.

- اختيار مجموعة مهنية تتطلب كفاءات في موضوعات معينة، مثل الرياضيات أو العلوم أو اللغة وتحديد المهن المرتبطة بها.

- يقوم التلاميذ بكتابة ورقة موضوعها "الصفات التي أمتلكها" و"الصفات التي أرغب في امتلاكها" أو "كيف تغيرت عن السنة الماضية".

- إحضار أدوات أو مواد أو ألبسة، واستخدامها في دروس التدريب على الكتابة الإبداعية حول الأغراض التي تستخدم فيها هذه الأشياء، والأشخاص الذين يستخدمونها.

- الطلب إلى التلاميذ أن يتخيلوا أنفسهم يقومون بوظيفة معينة، وأن يرسموا لأنفسهم صورة أثناء القيام بهذه الوظيفة، ويحددوا الأدوات اللازمة لها.

- جعل الأطفال يزاوجون بين صور لأدوات، وبين المهن التي تستخدم فيها هذه الأدوات.

- القيام بزيارات ميدانية لمواقع عمل مختلفة.

- زيارة التلاميذ لمصانع محلية لمشاهدة عمليات الإنتاج، وتكليف بعضهم بكتابة تقرير حول إحدى عمليات الإنتاج وعرضها أمام تلاميذ الفصل.

- دعوة بعض الأشخاص الناجحين في أعمالهم، ومناقشتهم حول الصفات الشخصية التي تسهم في نجاح عملهم، أو توجيه أسئلة له حول أسباب نجاحه في العمل، والمؤهلات المطلوبة للعمل، وغيرها من الأسئلة.

- وتتوقف فعالية هذه الأساليب في كيفية التخطيط لها وفي تكاملها مع البرامج الأخرى.**(الخطيب، 2003،ص232).**

3-2)- التوجيه والإرشاد في المرحلة المتوسطة:

إن طلبة المدرسة المتوسطة فإنه ما يلاحظ عليهم زيادة في النمو والاتساع في الأفق وبداية إدراك الحياة بطريقة مغايرة عن المرحلة السابقة. فهم أكثر قدرة على فهم العلاقات، واستخدام المفاهيم والرموز التجريدية، وهم يهتمون الانتماء إلى جماعة إنشاء الصداقات، ويتأثرون كثيرا بأقرانهم من نفس الجنس، ويتخذون خطوات مترددة نحو الاستقلال عن عائلاتهم.

وفيما يتعلق بحاجات طلبة هذه المرحلة فقد لخصها **ليفستينوليبزيتس**(Lefstein&Libsitz. 1986) على النحو التالي:

1- التنوع (Diversity) 2- استكشاف الذات 3- المشاركة الفعالة

4- التفاعل الإيجابي مع الأقران والكبار 5- النشاط الجسمي 6- الكفاءة والإنجاز.

وهذا التنوع في الحاجات يقتضي أن تقدم برامج الإرشاد المهني مجالات واسعة من الخبرات والفرس. حتى تلبي حاجة كل تلميذ وفق مستوى نموه.

- حيث تعتبر مشكلة اختيار التخصص الدراسي التي تكون في نهاية هذه المرحلة من أصعب المشكلات التي يصادفها التلاميذ لأنهم غالبا ما لا يدركون هم وأولياءهم بأن اختيارهم لتخصص دراسي معين سوف يقلل من الخيارات والبدائل المهنية في المستقبل.

3-2-1)-أهداف التوجيه والإرشاد في المرحلة المتوسطة:

يحدد كل من **هيروكر ايمر**(Herr& Cramer, 1991)مجموعة من الأهداف التي يسعى التوجيه والإرشاد التربوي المهني إلى تحقيقها في هذه المرحلة وهي:

- الحصول على فهم واقعي لأنفسهم.
- تنمية مهارة استخدام مصادر المعلومات الذاتية والتربوية والمهنية.
- إدراك مختلف الخيارات التربوية المتاحة في المدرسة الثانوية.
- التمييز بين المجموعات المهنية، ومعرفة نوع التعليم وكميته اللازمة لدخول تلك المهن، ومعرفة طبيعة المهن أو مدى قدرتها على إشباع الميول والقيم الشخصية، ومدى تحقيقها لنمط الحياة المرغوب فيه.
- -تحديد طرق إدارة العمل ووقت الفراغ بفعالية.
- وضع الخطط لتنفيذ القرار الذي تم اتخاذه.
- التخطيط للتعليم الثانوي في ضوء المعلومات الدقيقة، والأهداف المهنية، والتقييم الدقيق للذات.
- تحديد مجالات الطموحات المهنية والمستويات التعليمية المناسبة لكل طالب.
- تعلم إدارة الخلاف مع الكبار ومع الأقران.
- اكتساب مهارات اتخاذ القرار.
- ربط الميول المهنية بمجالات مهنية واسعة.
- فهم واستخدام مهارات الاتصال.**(الخطيب،2003،ص234)**

3-2-2)-أساليب التوجيه والإرشاد المناسبة في هذه المرحلةنجد ما يلي:

* يمكن للمدرس أو الموجه أن يقوم بتقسيم الفصل إلى مجموعتين صغيرتين، وجعل التلاميذ يتنافسون في ذكر أسماء المهن التي تقدم السلع أو التي تقدم الخدمات.

* تقديم قائمة من النشاطات للتلاميذ وجعلهم يفرقون بين النشاطات التي تحتاج إلى مهارات شخصية وبين التي لا تحتاج لمثل ذلك.

* تعليم التلاميذ عادات الدراسة الجيدة، وربطها بعادات العمل الجيد.

* عمل لوحة إعلانات توضح بالرسوم أدوات ومواد تستخدم في مهن مختلفة، وربطها بالموضوعات التي يتعلمها التلاميذ في المدرسة.

* يقوم التلاميذ بلعب دور موقف مهني مفضل لديهم، وتوضيح المهارات اللازمة للنجاح في هذه المهنة.

* يطلب الموجه أو المرشد من أحد التلاميذ أن يختار- في موقف افتراضي- مهنة غير مناسبة له، ويبدأ التلاميذ في مناقشة أسباب ذلك الاختيار غير المناسب.

* دعوة رجال أعمال أو أصحاب مهن إلى المدرسة للتحدث حول أعمالهم ومهنتهم والرد على استفسارات التلاميذ.

3-3)-التوجيه والإرشاد في المرحلة الثانوية:

إن تلاميذ المرحلة الثانوية يختلفون من حيث نموهم المهني،ومن حيث حاجاتهم للإرشاد المهني عن بقية تلاميذ المراحل الأخرى فهم يقتربون من الواقعية والاستقلالية، حيث يؤكد **هيتو**Huteauعام 1982 بأن نمو التمثلات المهنية (إدراك المهن)، وكذا نمو الذات يتأثر بالمكتسبات العقلية الجديدة،إضافة إلى الاستعمال الجيد للمعارفالتي يتوفر عليها الفرد سابقا،وفي نفسالاتجاه ذهب Knefelkamp**كنفلكومب** وSlepitza**سلبيتزا** عام 1978 حيث أشاروا بأن مستوى النمو العقلي له تاثير على نظرة الفرد لعملية توجيهه ولكيفية معالجته للمعلومات **Sylvie St-) Louis,Marcel** . **(Vigneault-1984 ,28**

3-3-1)-أهداف التوجيه والإرشاد في المرحلة الثانوية:

1- معرفة العلاقة بين تحصيل التلاميذ وقيمهم وطموحاتهم التربوية وبين تفضيلاتهم المهنية.

2- تحليل الكفاءة الشخصية الحالية في المهارات اللازمة للتفضيلات المهنية، ووضع خطط لتنمية هذه المهارات عند اللزوم.

3- تحمل مسؤولية التخطيط المهني ونتائجه.

4- الاستعداد للدخول إلى المهنة بالحصول على التدريب المناسب.

5- الاستعداد للتعليم بعد المرحلة الثانوية

6- تنمية المعرفة والمهارات الخاصة بالحياة.

7- تنمية المهارات الخاصة باستغلال وقت الفراغ.

8- وضع بدائل للأهداف التربوية أو المهنية المرغوبة في حال تعذر الحصول على الخيارات التربوية أو المهنية المفضلة.

9- تحديد الخطوات اللازمة للحصول على قبول للدراسة بعد المرحلة الثانوية.

10- وضع خطط خاصة لتحقيق الأهداف المهنية.

11- تنفيذ الخطط المهنية.

4-3-2)- أساليب التوجيه والإرشاد المقترحة في المدرسة الثانوية: (الخطيب، 2003ص ص،235،234)

بإمكان المرشد أو الموجه استخدام عدد كبير من الأساليب لتحقيق أهداف التوجيه والإرشاد في هذه المرحلة بشكل فردي أو جماعي، ومن أمثلة ذلك ما يلي:

* يقوم أحد التلاميذ باتخاذ قرار- افتراضي- ويناقش التلاميذ العوامل التي ساهمت في اتخاذ هذا القرار.

* جعل التلاميذ يتخذون خطوات لتنفيذ قرار مهني قبل مغادرة المدرسة الثانوية.

* يقوم كل تلميذ بوضع قائمة بست خبرات أو موضوعات دراسية على الأقل، يكون قد حقق نجاحا فيها، ثم ربط هذا النجاح في كل موضوع بالمهارات الموجودة لديه حاليا.

* دعوة أشخاص من المجتمع المحلي لتقديم أفكار عامة حول مهنهم، والخطط التي عملوها للالتحاق بأعمالهم، والمعلومات التي استخدموها، والمعلومات التي كانوا بحاجة إليها ولكنهم لم يحصلوا عليها.

يلاحظ في كل الأنشطة المتعلقة بتدخلات المرشدين في المراحل التعليمية المختلفة بأنها تركز على الأنشطة النمائية بشكل كبير، وهذا تكريس لفكرة أن التوجيه هو تربية بالأساسحيث يساعد المتعلمين على تسهيل النمو السليم لتجاوز منعطفاتهم الدراسية بيسر، وكذا تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي و إحداث عملية التكيف مع المحيط المدرسي والوصول بهؤلاء لتحقيق السعادة، وعليه فعملية التوجيه والإرشاد في الوسط المدرسي تحاول أن تراعي مطالب النمو المختلفة التي تميز كل مرحلة عن أخرى وبالتالي تساعد في فهم وتبصير المتعلمين بذاتهم وبمحيطهم كل هذا يتم في إطار ما يسمى **بمنهج التدخل النمائي.**

كما يمكن لمستشاري التوجيه والإرشاد التدخل لمرافقة المتعلمين ومساعدتهم لتجاوز المشكلات عن العمل على تفادي العديد من المشكلات المدرسية من خلال توقع والتنبؤ حدوث بعض المشكلات لدى المتعلمين او لدى بعضهم من خلال جمع المعومات ورصدها إضافة إلى تصنيف عوامل الخطر واستباق وقوع كثير من المشكلات السلوكية وحتى مشكلات الانحراف وتعاطي المخدرات وحتى ترويجها في بعض الأحيان هذا دون أن ننسى الأنشطة التحذيرية والتحسيسية من بعض الألعاب الالكترونية أو المواقع الافتراضية مجهولة الهوية التي تروج إلىأفكار الانحراف والعنف والتطرف. ويكون ذلك عن طريق التدخلات الوقائية التي تصنف ضمن **منهج التدخل الوقائي**.

في بعض الأحيان يجد الموجه أو المرشد أمام بعض الحالات ذات المشكلات الحادة أو العميقة والتي تحتاج إلى تكفل من نوع خاص سواء من ناحية المدة المستغرقة في العمل الإرشاديأو من ناحية الطريقة أو من ناحية الوسائل المستخدمة او من ناحية التفسيرات المقدمة، مما يستدعي منه بذل جهد اكبر ودراية أعمق بطريقة التناول، فقد يستدعي منه ذلك وضع خطة تدخل تتمثل في برنامج إرشادي أو علاجي يتضمن مجموعة من الجلسات الإرشاديةأو العلاجية تتضمن مجموعة من الأهداف يجري من خلالها مجموعة من التقنيات والمهارات الإرشادية والعلاجية كل هذا يدخل في صميم **منهج التدخل العلاجي** للمرشد وان لم يتمكن من توصيف الحالة او عدم تعاون الحالة فغنه يعمل ما يسمى بالإحالة الى جهات مختصة في مجال العلاج النفسي

المراجع:

- صالح أحمد الخطيب. (2003)**الإرشاد النفسي في المدرسة**. دار الكتاب الجامعي.ط1 ،العين، الإمارات العربية المتحدة.
- جي سينوار، ترجمة محمد مصطفى زيدان- وحلمي عزيز قلادة،(1966)**التوجيه المهني**، مكتبة الأنجلو مصرية- القاهرة ص31-32.
- صالح أحمد الخطيب(2003) مرجع سبق ذكره ص232.
- صالحصالح أحمد الخطيب (2003)مرجع سبق ذكره 232.
- أحمد الخطيب (2003) مرجع سبق ذكره 232.
- صالح أحمد الخطيب (2003) مرجع سبق ذكره 234.

-Sylvie St- Louis,Marcel Vigneault-1984 les choix d orientation scolaire et professionnelle chezLes jeunesadultes-revue santé mentale an Québec,2,p28.

- صالح أحمد الخطيب مرجع سبق ذكره. ص.235

المحاضرة العاشرة:
العملية الإرشادية

الهدف العام:تمكين الطالب من تطبيقات العملية الإرشادية

الأهداف الخاصة:

- أن يتعرف الطالب على مفاهيم العملية الإرشادية.
- أن يتبصر الطالب إجراءات العملية الإرشادية
- أن يتمكن من مهارات العملية الإرشادية.

المحتويات:

- المحورالأول: العملية الإرشادية: مفاهيم عامة.
- المحور الثاني: إجراءات العملية الإرشادية.
- المحور الثالث: مهارات العملية الإرشادية.
- المحورالرابع:نماذج العملية الإرشادية.

الطريقة:

- الإلقاء المباشر
- المحاضرة
- الحوار
- سؤال جواب

التقويم:

-أسئلة تكوينية

- أسئلة تغذية راجعة فورية

المحاضرة العاشرة:
العملية الإرشادية

1- تمهيد:

تعتبر العملية الإرشادية أساس العمل الإرشادي فلا يمكن لنا تصور مهنة التوجيه والإرشاد دون وجود تطبيقات للعملية الإرشادية، هذا الأمر يجعلنا نلح على ضرورة تمكن الموجهين والمرشدين من مهارات العملية الإرشادية وعدم الاكتفاء بإجراء المقابلات السطحية، التي لا تختلف عن تلك التي يقوم بها الأساتذة والمؤطرين في المؤسسات التعليمية.

وتعد العملية الإرشادية عملية فنية ذات خطوات متسلسلة تجعل منها مختلفة عن بقية المقابلات التي يجريها الأفراد داخل الوسط المدرسي.

2- مفهوم العملية:

يقصد باصطلاح العمليةprocess أن يكون هناك تتابع معروف من الأحداث التي تقع عبر الزمن، وعادة فإن العملية تشتمل على مراحل متتابعةprogressive**(الشناوي،1996،ص18)**

2-1 مفهوم العملية الإرشادية:

تشير إلى تلك العملية الفنية التي تقوم على الأسس والمسلمات العلمية والنظرية للإرشاد النفسي، وهي تتبع خطوات محددة تتضمن الإعداد للعملية، وتكوين العلاقة الإرشادية،وتحديد الأهداف الإرشادية، وتحديد المشكلة، ووضع خطة علاجية تقوم على تعديل السلوك وتعيير السلوك،وتحقيق النمو وتغيير الشخصية،واتخاذ القرارات وخل المشكلات، والتقييم النهائي للعملية وأخيرا الإنهاء والمتابع، ومما يجدر إليه إن هذه الخطوات قد تتداخل مع بعضها البعض في بعض حالات الإرشاد،

و حسب **برامروشستروم**1997 العملية الإرشادية على العلاقة الإرشادية المهنية التي تتم بين المرشد والمسترشد، أي أنها علاقة مخططة بين الطرفين تتم في إطار الواقع وفي ضوء الأعراض وفي حدود الشخصية ومظاهر النمو **(إسماعيل،2013، ص9)**

3- التوجهات النظرية للعملية الإرشادية:

حدد العلماء أهداف العملية الإرشادية كل حسب كلما صاغه من قوانين ومبادئ وإجراءات.

3-1 المنظور التحليلي للعملية الإرشادية:

يعد فرويد مؤسس هذا الأنموذج رفقة كل من **آدلر ويونغ**،حيث قسم العقل إلى ثلاثة مستويات من الوعي وهي الشعور وما قبل الشعور واللاشعور، وافترض ثلاثة مكونات للشخصية وهي الأنا والانا الأعلى و الهو، وحدد خمس مراحل للنمو الجنسي،و اقر بان التثبيت في واحدة منها أثناء الطفولة يؤثر في الشخصية عند الرشد**(قاسم، 2015 ص155)**،وبحسب هذا النموذج فإن السلوك المضطرب يعود إلى حالة اللاتوازن الناتجة من ضعف الأنا أمام تفاعل القوى الغريزية للهو، الغير مقبولة اجتماعيا التي تبحث عن الإشباع من جهة، ومتطلبات الأنا الأعلى التي تمثل القيم والمعايير الاجتماعية. **(قاسم 2015،ص174).**

3-2 المنظور السلوكي للعملية الإرشادية:

هو ذلك المنظور الذي يرى بأن السلوك الإنساني متعلم ومكتسب عن طريق آليات التعزيز والتعزيز السلبي والاقتران بين المثيرات، وهو براديغم يركز على الاستجابات الحالية والظاهرة دون الخوض في تاريخ المسترشد وماضيه، مستخدما في ذلك برامج تشكيل السلوك وتعديله، ومن بين رواده، **ايفانبافلوف، وجون واطسون،وفرديريكسكينر**، ومن وجهة نظر هذا التوجه أن السلوك الإنساني يكون إما استجابيا انعكاسيا بناء على قانون الاقتران قصد الوصول إلى استجابات شرطية، أو إجرائيا أي ربط مثيرات معينة بنواتج معينة عن طريق عملية التعزيز سواء كان مستمرا او متقطعا.

3-3 المنظور الإنساني للعملية الإرشادية:

يرى هذا البراد يغم أن الإنسان ذو طبيعته خيرة و أن الاضطرابات ترجع إلى الكيفية التي يدرك بها الفرد نفسه وذاته وعالمه، أي المجال الظواهري، والذي يرى فيه **روجرز**Rogers بأنه يشمل كل من المدركات الشعورية وغير الشعورية، أي تلك التي يكون الفرد عارفا بها، وتلك التي لا يكون عارفا بها، ولكن المحددات الأكثر أهمية للسلوك وخاصة بالنسبة للناس الأسوياء هي المدركات الشعورية،كما يرى يرى**روجرز** انه قد يحصل تشويه في الترميز، فتأخذ بعض الخبرات صورا رمزية مشوهة يتصرف الفرد بسببها تصرفا غير مناسب لكنه يحاول إعادة التحقق من رموز خبراته بمقابلته بالواقع، باعتبار أن الإنسان ايجابي في أفعاله ويسعى للتغيير والتطوير.

وتقوم نظرية روجرز في الإرشاد والعلاج النفسي وفي الشخصية على **مفهوم الذات** أي الصورة التي نحملها عن أنفسنا ونحكم بموجبها على سلوكنا وخبراتنا، وكذا الكيفية التي نفسر بها الأحداث والعالم وان السلوك مدفوع بنزعة واحدة وهي تحقيق الذات وهي من بين الحاجات العليا في هرم**ماسلو**Maslow**.(قاسم،2015، ص134).**

4-3 المنظور المعرفي للعملية الإرشادية:

وفقا للمنظرين المعرفين في مجال الإرشاد والعلاج النفسي فإننا نعيد إنتاج وابتكار عالمنا الخاص في عقولنا كمحاولة لفهم الإحداث التي تدور حولنا، وينتج اللاسواء النفسي من خلال أنواع المشكلات المعرفية، كالافتراضات غير التوافقية، والأفكار المضطربة، وعمليات التفكير غير المنطقية فقد أكد**البرت اليس**ellisأن كل منا يحمل مجموعة من الافتراضات عن نفسه وعن عالمه، حيث تتميز بعض هذه الافتراضات بأنها غير منطقية وأطلق عليها بالأفكار غير العقلانية وأرجعها إلى نظم التفكير،والتخيلات. اما **بيك** فيرى بأن بعض الأشخاص يفكرون عادة بشكل غير منطقي ويستمرون في التأكيد على نقائصهم الشخصية وهذا من خلال عمليات التعميم أي الحكم على وضع او مسألة ما بناء على حدث سلبي واحد غير هام، (**نهاد عبد الوهاب،2016،ص177**)ومن أمثلة الأفكار المشوهة التفكير الثنائي، الاستدلال الاعتباطي،التجريد الانتقائي،**(ابو اسعد،2011، ص 143).**

فمن وجه النظر المعرفية فإن الاضطرابات النفسية تنشأ من إدراك غير صحيح للواقع وعن أخطاء في طريقة التفكير وعن وجود قناعات غير منطقية لدى الشخص، ولا بد من توضيح الافتراضات الخاطئة والتي بدورها تولد استنتاجات خاطئة التي ينعكس عنها مشاعر سلبية وسلوكيات غير سوية، حيث يستدعي التدخل هنا على تدريب المسترشد على قراءة الواقع بطريقة صحيحة، مع تطوير مهارات حل المشكلات.**(ملحم،2015،ص84).**

4- أساليبالإرشاد النفسي في المجال التربوي:

والعملية الإرشادية تقوم على نوعين من الإرشاد:

- **الأسلوب الأول: ويتعلق بخدمة الفرد المتعلم** ومساعدته على النماء السليم وتمكينه من تجنب المشكلات وتجاوزها ومساعدته على أن يكون في صحة نفسية،
- **أما الأسلوب الثاني يتعلق بخدمة الجماعة المدرسية:** سواء كانت جماعة متمدرسة أو جماعة تعليمية أو جماعة إرشادية.

4-1الإرشاد الفردي:

يعد الإرشاد الفردي أساس العملية الإرشادية ويعتبر أهم مسؤولية مباشرة في برامج الإرشاد والتوجيه كما يعتبر نقطة الارتكاز لأنشطة أخرى في كل من العملية الإرشادية وبرامج الإرشاد ويمتاز بالوظائف الآتية:

- تبادل المعلومات.
- إثارة الدافعية.
- تفسير المشكلات

وضع خطط العمل المدرسية.

ويستخدم هذا الأسلوبمن الإرشاد الفردي مع الحالات التي يغلب عليها الطابع الشخصي والخاصة جدا، كالحالات المتعلقة بمفهوم الذات، وحالات المشكلات والانحرافات الجنسية. **(إسماعيل، 2013، ص 80).**

يسود في الأوساط المدرسية أسلوبين من التدخل التوجيهي والإرشاد:

4-1-1مفهوم الإرشاد الفردي:

يعرف بأنه إرشاد مسترشد واحد وجها لوجه في الجلسة الإرشادية، يتعرف من خلالها المرشد على شخصية المسترشد وعلى مشكلته وأسبابها،بحيث يتم ذلك من خلال علاقة إرشادية مهنية بين المرشد والمسترشد، من أجل تبادل المعلومات وإثارة الدافعية، لدى المسترشد عند الحديث عن مشكلته.**(الزغبي،2015،ص14).**ويهدف الإرشاد الفردي إلى تحقيق ما يأتي:

1- الصحة النفسية
2- تحقيق التوافق.
3- تحقيق الذات.
4- تحسين العملية التعليمية.

ويركز الإرشاد الفردي على النواحي الايجابية من شخصية الفرد ويعمل على تنميتها واستثمارها، فهو يهدف إلى تمكين الفرد من فهم ومعالجة مشكلاته الشخصية والاجتماعية والمهنية والتربوية.**(نفس المرجع،ص17).**

4-1-2اتجاهات الإرشاد الفردي:

يسلك التطبيق الميداني للإرشاد الفردي اتجاهين وهما:

أولا- الاتجاه المباشر:

عرف بمدرسة منيسوتا، أو السمات والعوامل،ينطلق هذا الاتجاه من نظرية السمات والعوامل لصاحبهاوليامسون ويسمى أيضا أسلوب الإرشاد المتمركز على المشكلة وهوأسلوب إرشادي يقوم على أساس أن العملية الإرشادية النفسية عملية عقلية معرفية، وأن المرشد مسؤول عن تحديد المعلومات المطلوبة وعن حجمها وتقديمه للمسترشد على افتراض أنه يمتلك المعلومات والخبرة والقدرة على تقديم النصح وحل المشكلات وتوجيه عملية التعلم لدى المتعلم.

في هذا الأسلوب يكون العبء الأكبر من العمل الإرشادي على المرشد حيث تنحصر دائرة المقابلة في المشكلة وتسير العملية الإرشادية وفق خطوات محددة ومقننة ، ويتم التركيز في الإرشاد المباشر على النواحي العقلية من الشخصية، وكذلك على أجراء الاختبارات والمقاييس الموضوعية، والقيام بعملية تشخيص دقيقة، كما يهتم هذا الاتجاه بالتقييم المستمر للمسترشد وللعملية الإرشادية، كما يتدخل بشكل كبير في قرارات المسترشد ، ويرى بعض الباحثين بأن هذا النوع من الإرشاد يجدي نفعا مع الأطفالوكذا الكبار ذوو الذكاء المنخفض.**(إسماعيل،2013، ص80).**

كما يعتقد بعض المختصين هو الأنسب الأسلوب لميدان التربية والتعليم أي الإرشاد المدرسي كونه يركز بشكل كبير على التوجيه وتقديم المعلومات. **(عبداللطيف،2011،ص89)**، أهم خطواته تظهر في الخطوات التي وضعها وليامسون.

1- نموذج ويليامسونwilliamson:

يشتمل هذا النموذج على ست خطوات متتابعة وهي:

أ- **التحليل:**وتتضمن هذه الخطوة جمع البيانات من مصادر متعددة، تعمل على مساعدة المرشد في فهم المسترشد، وذلك باستخدام أساليب الإرشاد المختلفة من مقابلة وملاحظة ودراسة حالة وتطبيق اختبارات.

ب- **التركيب والبناء:**وتتضمن هذه المرحلة تلخيص البيانات، وتنظيمها قصد توضيح جوانب القوة والضعف لدى المسترشد.

ت- **التشخيص:**وهي خطوة يتم فيها التعرف على أسباب المشكلة ومواصفاتها، وذلك بناء على المعلومات التي جمعها في عملية التحليل، وتنظيمها وتصنيفها في عملية التركيب والتأليف.

ث- **التنبؤ أو التكهن: (المآل)**وهي مرحلة التنبؤ بمستقبل المسترشد قصد مساعدته على تقبل العملية الإرشادية بالتوافق أو إعادة التكيف.

ج- **الإرشاد:**وهو الأسلوب المتبع من قبل المرشد لمساعدة المسترشد على تحقيق التوافق أو إعادة التكيف.

ح- **المتابعة:** وهي عبارة عن خطوة تأتي في نهاية العملية الإرشادية الهدف منها عدم رجوع المسترشد الى الحالة الأولى التي يشتكي منها، قد تكون بغرض الوقاية من مشكلة مستجدة، ومن خلالها كذلك يتم التعرف على فعالية العملية الإرشادية**(ابو عيطة،1997،ص 130)**

2-الاتجاه غير المباشر في الإرشاد النفسي:

يسمى بالإرشاد غير الموجه NONDIRECTIVE COUNSELLIGN:

الإرشاد غير الموجه يسمى أيضا الإرشاد غير المباشر أو "الإرشاد الممركز حول العميل"1 Client-centredCounselling أو الإرشاد الممركز حول الذات Self centredcounslling-

يطلق عليه أيضا الإرشاد المتمركز حول الشخص و هو طريقة بنيت على دراسات وخبرة كارل روجرز في الإرشاد والعلاج النفسي،يرتكز فيه العمل حول المسترشد،(**إسماعيل،2013، ص80).**

يعود هذا النموذج إلى كارل روجرز Rogers؛ "1942"صاحب نظرية الذات -Selftheoryولقد لخص روجرز أسلوب طريقة الإرشاد والعلاج الممركز حول العميل في "إقامة علاقة إرشادية وتهيئة مناخ نفسي يمكن العميل من أن يحقق هو أفضل نمو نفسي" أي أن الهدف ليس مجرد حل مشكلة معينة.

وحدد روجرز هدف الإرشاد الممركز حول العميل بأنه مساعدة العميل على النمو النفسي السوي، وإحداث التطابق بين مفهوم الذات الواقعي وبين مفهوم الذات المدرك ومفهوم الذات المثالي مفهوم الذات الاجتماعي **حامد زهران**

ويستخدم الإرشاد غير المباشر مع أنواع معينة من المسترشدين، وخاصة أولئك الذين يكون ذكائهم متوسطا أو أكثر ويكون لديهم طاقة لفظية كما يطبق مع الحالات التالية:-

- حالات العلاج النفسي.
- حالات الإرشاد الزواجي.
- حالات المتعلقة بمشكلات الزواج.
- الحالات التي يكون فيها مفهوم الذات ساليا.

ومن أهم خصائصه نجد ما يأتي:

- أنه يعمل على زيادة الاستبصار وفهم الذات والثقة بالنفس.
- يعمل على تمكين العميل على حل مشكلاته.
- أنه يقوم على احترام الفرد في تقرير مصيره.
- انه يتماشى مع فلسفة القيموالمبادئ الديمقراطية.
- انه يهمل عملية التشخيص والاختبارات النفسية.(**الفرح،تيم، 1999، ص138).**

أهم ما يقوم به المرشد في العملية الإرشادية:

-الترحيب بالمسترشد وتشجيعه على الحديث بصراحة وصدق وبث الثقة في نفسه.

- تهيئة بيئة إرشادية مناسبة

- إقامة علاقة جيدة مع المسترشد.

- السماح للمسترشد بالتعبير عن مشاعره التي يعاني منها: أي دون اعتبار للمعايير الاجتماعية والأحكامالأخلاقية حتى يصبح أكثر وعيا بذاته ومشاعره وخبراته، حتى يوصل الى تحقيق التطابق.

- ان يهتم المرشد بالمشاعر الانفعالية السلبية التي تظهر عند المسترشد

- عكس المشاعر الانفعالية من قبل المسترشد(**الزغبي، 2015، ص70).**

أما الزيود1998فيرى بأن هناك جوانب أساسية تراعى في العملية الإرشادية وفق هذا النموذج وهي:

- **التقبل:** يجب أن يتقبل المرشد المسترشد كما هو، كما يجب أن يكون المرشد متكاملا متماسكا غير متناقض.
- **التفهم:** يجب ان يصل المرشد الى عمق عالم المسترشد حتى يتفهمه.

- **الاستماع**:الاستماع عند المسترشد أهم من الكلام لأنه بالاستماع يتمكن من الكشف عن حالة المسترشد ومكنوناته.
- **التعاطف:** إن التعاطف أساس العلاقة الإرشادية حسب **روجرز.**

الاحترام الايجابي الدافئ وهو احترام المسترشد لتمكينه من الشعور بالألفة والحرية في التعامل مما يسمح بفتح الذات.

- **عدم الزيف والحقيقة:** يجب على المرشد من التعامل بوضوح وتلقائية بغية تمكين المسترشد من التعبير.
- **الاحترام:** يساعد احترام المرشد للمسترشد على تمكين المسترشد من الوصول الى فهم ذاته وتقويمها.
- **الو اقعية:** يجب على المرشد من مساعدة المسترشد للوصول إلى التفكير الواقعي.
- **المواجهة:** أين يقوم المرشد بإعلام المسترشد بأفكاره وسلوكياته وبيئته كما يراه المسترشد وينقلها له.

وحسب موسى 1985فإن **روجرز**يوجز العلاقة الإرشاديةبأنها تتأسس على التفاهم والقبول، وانه يتوقع من المسترشدين ان يكتسبوا تدريجيا القدرة على حل صراعاتهم ويرى بأن هذه العملية تتم في ثلاث خطوات وهي:

- أنهم يبدؤون ممارسة وفهم وقبول المشاعر والرغبات مثل الجنسية والعدوانية التي سبق أن أنكروها في الشعور.
- يبدؤون في فهم الأسباب الكامنة وراء سلوكياتهم.
- يبدؤون في رؤية طرق يستطيعون من خلالها اتخاذ صور من السلوك أكثر إيجابية وفي عبارة موجزة يتعلمون أن يكونوا أنفسهم.**(بلان،2015، ص281،280)**

أوجه الاختلاف بين الإرشاد المباشر والإرشاد غير المباشر

الإرشاد المباشر	الإرشاد غير المباشر
- يتمركز حول المرشد الذي يقوم بتعليم العميل. - يقدم خدمات لمن يحتاجها لمن لا يحتاجها. - يستغرق وقت آقل. - يقدم المرشد ما يراه لازما من المعلومات للعميل. - يعتمد العميل على المرشد في حل مشكلاته. - يعتقد المرشد أنه أقدر على تقديم المساعدة. - يركز المرشد على الجوانب العقلية للعميل. - يهتم المرشد بإجراء الاختبارات والمقاييس. - يهتم المرشد بعملية التشخيص. - يقوم المرشد بتقييم سلوك العميل ويتدخل في اتخاذ قراراته. - يقع العبء الأكبر في حل المشكلات على عاتقالمرشد. - يهتم المرشد بالمشكلات التي جاء بها العميل ويعمل على تشخيصها.	- يتمركز حول العميل الذي يستبصر مشكلته. - يقدم خدمات لمن يطلبها ويسعى إليها فقط. - يستغرق وقت أطول. - يقدم المرشد المعلومات للعميل حين يطلبها فقط. - العميل هو من يعمل على حل مشكلاته. - يعتقد المرشد على أن العميل أقدر على مساعدة نفسه. - يركز المرشد على العوامل الانفعالية من شخصية المسترشد. - يحترم المرشد التقرير الذاتي ولا يهتم بالاختبارات. - لا يهتم المرشد بعملية التشخيص لأنه يراها غير ضرورية. - يقع العبء الأكبر في المشكلات على عاتق العميل وعلى مسؤولياته. - يهتم المرشد بنمو شخصية العميل كفرد ومساعدته على فهم نفسه وتحديد مشكلاته وحلها.

(الفرخ،تيم، 1999، ص138، 139)

بعض نماذج العملية الإرشادية Counseling Process:

لقد قدم كثير من الباحثين في مجال الإرشاد نماذج Models تصف عملية الإرشاد في صورة خطوات تتبعية يمكن للمرشد أن يهتدي بها في عمله مع المسترشد، وسوف نتناول فيما يلي بعض هذه النماذج بالوصف:

1- نموذج أيزينبرجوديلاني "1977" Delaney&Eizenberg: في الشناوي ص،ص18،19)

يرى أيزينبرجوديلاني أن عملية الإرشاد تشتمل على المراحل التالية:

1- المقابلة الأولى.

2- استكشاف مشغولية الفرد، وتنمية العلاقة الإرشادية.

3- تحديد الهدف والتعرف على العوامل المرتبطة بتحقيقه وتقديرها.

4- تطوير واستخدام طريقة لتحقيق الهدف.

5- تقويم النتائج.

6- إقفال الحالة والتتبع.

2- نموذج أوكون "Okun "1976:

قدمت أوكون نموذجا قائما على أساس من نموذج العلاقات الإنسانية، حيث ترى أن هناك ثلاثة أبعاد متكاملة للإرشاد هي: المراحل، والمهارات، والقضايا. Skills, and Issues Stages.

وتنقسم المراحل إلى مجموعتين هما: العلاقات والإستراتيجيات.

1- العلاقات: "تنمية الثقة، التطابق، التفهم"

أ- البداية.

ب- استيضاح المشكلة المعروضة.

جـ- وضع إطار أو تعاقد للعلاقة الإرشادية.

د- الاستكشاف المكثف للمشكلة أو المشكلات.

هـ- الأهداف الممكنة للعلاقة الإرشادية.

2- الاستراتيجيات "الطرق"

أ- الاتفاق المتبادل على الأهداف المحددة.

ب- تخطيط الطرق.

جـ- استخدام الطرق.

د- تقويم الطرق.

هـ- الإقفال "الإنهاء".

و التتبع.

أما المهارات فهي تشتمل على مهارات الاتصال، وهي الاستماع للرسائل الشفوية "اللفظية"، وإدراك الرسائل غير اللفظية، والاستجابة لكلا النوعين من الرسائل.(**الشناوي، 1996،ص20)**

3- نموذج كارخوفCarkhuf:

طور كارخوف وزملاؤه نموذجا للمساعدة Helping، وقد تبنى كثير من المرشدين هذا النموذج، ويأخذ النموذج في اعتباره مستويين أولهما يتصل بالمرشد، ويشتمل على أربع مهارات هي:

1- الحضور Attending.

2- الاستجابة Responding.

3- التفهم أو المشاركة Personalizing.

4- المبادأة Initiating.

أما المجموعة الثانية فهي المتصلة بالمسترشد، وتشتمل جوانب التعلم لدى المسترشد، وهي ثلاث جوانب.

1- الاستكشاف Exploring.

2- التعرف أو الفهم Understanding.

3- التصرف Acting.

ويربط كارخوف بين المستويات الثلاثة للتعلم لدى المسترشد، والمدارس المختلفة للإرشاد، حيث يرى أن الاستكشاف يمكن أن يرتبط بنظرية العلاج المتمركز حول الشخص، والتي وصفها كارل روجرز حيث يركز على استكشاف الفرد لذاته، ولخبراته كما يربط بين الفهم، ونظرية التحليل النفسي التي تقوم على الاستبصار والتفسير، وكذلك نظرية السمات والعوامل التي تركز على توفير المعلومات عن الفرد وما يحيط به، كما يربط بين التصرف وبين نظريات التعلم التي يقوم عليها الإرشاد، والعلاج السلوكي "تعديل السلوك"إلا أنه بصفة عامة يمكن القول: أن نموذج كارخوف الذي يقترح استخدامه أيضا في العملية التعليمية، والتدريبية ينتمي إلى حد بعيد لنظرية العلاج المتمركز حول الشخص لكارلروجرز حيث ينصب الاهتمام على تنمية علاقة بين المرشد والمسترشد، ويعتبر أن العلاقة هي العملية الإرشادية كلها،**(الشناوي، 1996، ص21)**

نموذج الشناوي:يقترح الشناوي النموذج التالي لعملية الإرشاد.

1- بناء العلاقة الإرشادية.

2- تصوير المشكلة.

3- تحديد الأهداف.

4- اختيار طريقة للإرشاد واستخدامها.

5- تقويم النتائج.

6- إنهاء الإرشاد.(**الشناوي،1996)**

نموذج كورميروهاكيCormier&Hackey:

هو نموذج يشتمل على خمسة مراحل رئيسية حسب (**ملحم،2015 ص 86**) وهي:

1- بناء العلاقة الإرشادية:

يشير إلى المناخ النفسي الذي يولد التفاعل الايجابي ين كل من المرشد والمسترشد في العلاقة الإرشادية والذي يؤدي الى النمو النفسي والى استمرار العلاقة الإرشادية.

2- تقييم المشكلة:

وتتضمن جمع وتصنيف المعلومات التي ترتبط بالسبب الذي جاء من اجله الفرد،وعلى المرشد في هذه المرحلة استخدام مجموعة من المهارات والتقنيات من بينها الملاحظة الاستفسار التسجيل، تبويب المعلومات وتصنيفها وتنظيمها.

3- تحديد أهداف الإرشاد:

ويقصد بها المخرجات التي يريد المسترشد تحقيقها بعد نهاية العملية الإرشادية، وتكون محددة من طرف المرشد، وهذا ما يسهل عليه مراقبة ما تم تحقيقه وما يجب تعديله.

4- المتدخلات:

وتشير إلى الأعمال والأنشطة و الإجراءات التي من شأنها تحقيق أهداف العملية الإرشادية، وهي عبارة عن خطط عمل توضع من أجل مساعدة المسترشدين على تحقيق أنواع محددة من النتائج.

5- الإنهاء والمتابعة:

وتتضمن هذه العملية إجراء عملية التقييم لمستوى التقدم المحقق في العملية الإرشادية، ومعرفة الأهداف التي تم تحقيقها أو إحالة المسترشد إلى جهات مختصة أخرى ، كما تشمل عملية المتابعة: على معرفة مدى استمرارية النتائج المحققة ومدى التغير المستمر للسلوك المعدل على مستوى المرشد.

نموذج هل واوبرين Hill&Obrien:

ويشتمل على ثلاث عمليات أساسية وهي:

1- مرحلة الاستكشاف:

يقصد بها اندماج المرشد واشتراكه في العملية الإرشادية، مما يمكنه من اكتشاف الأفكار أو المشاعر أو التصرفات.

2- مرحلة التبصر:

ويتم العمل فيها على مساعدة المسترشد لفهم نفسه، و تبيان أسباب سلوكه وأفكاره ومشاعره، مع العمل للوصول به إلى إدراك نفسه وعالمه بطريقة جديدة.

3- مرحلة العمل (التنفيذ):

العمل على مساعدته على تحقيق نمو المهارات اللازمة كمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، من خلال تقديم التغذية الفورية المرتدة حول محاولات التغيير.وكذا مساعدته على وضع الخطط وتقييم مستوى تقدم العمل. **(ملحم،2015ص87)**

نموذج كارل روجرز:ملامح الإرشاد غير الموجه "الممركز حول العميل": كما ورد في الشناوي

يمكن تلخيص أهم ملامح الإرشاد غير الموجه أو الممركز حول العميل أو الممركز حول الشخص فيما يلي:

- يتميز بوضوح النظرية التي يستند إليها وهي نظرية الذات.

- هدفه هو التوافق النفسي والصحة النفسية، وذلك بتحقيق نمو الشخصية وتحقيق التطابق بين المجال الظاهري ومفهوم الذات، والتخلص من المحتويات المهددة بمفهوم الذات الخاص والتصرف فيها.

-أحسن وسيلة لفهم العميل هي فهم الإطار المرجعي الداخلي له وفهم عالمه الفردي الخاص، أي فهم سلوكه من وجهة نظره هو.

- عندما يتم التوصل إلى فهم سلوك العميل في هذا الإطار يعمل على زيادة فهم نفسه بدرجة أوضح. وتكون المساعدة للتعرف على التفاوت بين عالم العميل الذاتي كما يدركه وبين العالم الخارجي الواقعي الموضوعي.

- ما دام مفهوم الذات يحدد السلوك، فإن أفضل أسلوب لإحداث التغير في السلوك هو أن يحدث التغير في مفهوم الذات.

- لكي يتم تغيير مفهوم الذات "من سالب إلى موجب" والسلوك من لا متوافق إلى متوافق"، يتم تهيئة مناخ إرشادي آمن خال من التهديد لذات العميل يسوده التفاؤل والأمل، كله حرية وتقبل وثقة واطمئنان على سرية المعلومات، وهذا يتيح فرصة فهم الدوافع والحاجات ودراسة الاتجاهات، والإفصاح والبوح بالمشكلات والكشف عن الذات.

- تزداد الثقة المتبادلة بين المرشد والعميل دون شروط، ويساعد المرشد العميل على تعديل مفهومالذات وأبعاده

المتعددة، والبوح بمكنون مستودع مفهوم الذات الخاص والتصرف فيه وتحويل الخبرات المؤلمة إلى خبرات معلمة.

- يقل ثم يختفي التهديد والدفاع، ويخبر العميل شعوريا العوامل التي أدت وتؤدي إلى سوء توافقه النفسي، وخاصة عدم التطابق ومحتويات مفهوم الذات الخاص.

- يجمع العميل خبراته بدقة في بنية الذات، ويصبح أكثر تقبلا لخبراته جزء من ذاته ولا يحاول إسقاطها على غيره أو على بيئته أو يخفيها بحيل دفاع لا شعورية. ويزداد استبصاره، ويترجم البصيرة إلى فعل وسلوك، ويزداد اعتماده على نفسه، ويضع الحلول لمشكلاته، ويتخذ القرارات بنفسه "أي أن الحلول والقرارات تنبع من الداخل ولا تفرض من الخارج"، وإذا احتاج إلى معلومات يطلبها من المرشد الذي يقدمها بناء على طلب العميل.

- يزداد التطابق بين مستويات مفهوم الذات والخبرة والمجال الظاهري، ويتخلص من محتوى مفهوم الذات الخاص وتهديده، ويصبح أكثر موضوعية، وأكثر واقعية، ويخف التهديد ويقل القلق.

- ينظم العميل مفهومه عن ذاته ليصبح متطابقا مع خبراته في المجال الظاهري.

- ترتفع مكانة الذات، ويتقبل العميل ذاته، ويعود ويصير سويا متوافقا صحيحا نفسيا. **(زهران،1980،ص ص316،317)**

ثالثا: المهارات الأساسية للمرشد:

يحتاج العمل الإرشادي إلى مجموعة من المهارت التي ينبغي أن تتوافر في المرشد ليقوم بهذا العمل على خير وجه، ويمكن أن نتعرف على المهارات التي يحتاجها المرشد من خلال تتبعنا لمراحل الإرشاد الأساسية وهي:

- **التقبل:** حيث يتقبل المرشد المسترشد كما هو، وليس معنى التقبل الموافقة على سلوك المسترشد.

- **الاحترام:** حيث يحاول المرشد أن يجعل المسترشد يشعر بأنه يحترمه؛ لأنه إنسان، وأنه لا يضع شروطا لاحترامه أو تقديره له.

- **المشاركة:** وهنا يحاول المرشد أن يوصل للمسترشد أنه يفهم مشاعره من موقع المسترشد نفسه.

- **الأصالة أو التطابق:** حيث يكون المرشد مطابقًا في عمله بين أقواله وأفعاله.

وهذه المهارات الخاصة بتكوين العلاقة مأخوذة عن روجرز **(الشناوي،1996،ص 49)**

المراجع:

- محمد محروس الشناوي، (1996)،**العملية الإرشادية والعلاجية**، ط1، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة،ص18

- سامي محمد ملحم،(2015)،**الإرشاد النفسي عبر مراحل العمر**،ط1،دار الإعصار العلمي، عمان، الأردن. ص84

- صالح عبد الرحمن إسماعيل،(2013)،**فنيات وأساليب العملية الإرشادية**،ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.ص.80

- صالح عبد الرحمن إسماعيل،(2013)،**فنيات وأساليب العملية الإرشادية**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.ص80

- قاسم حسين صالح،(2015)،**الاضطر ابات النفسية وعملياتها**، دار دجلة، الأردن.ص155ص،174،ص134.

-قاسم حسين صالح،(2015)،**الاضطر ابات النفسية وعملياتها**،دار دجلة، الأردن.ص155ص،174.

- قاسم حسين صالح،(2015)**الاضطر ابات النفسية وعملياتها**،دار دجلة، الأردن، ص134.

- نهاد عبد الوهاب محمود،(2016)،**علم النفس الإكلينيكي بين النظرية والتطبيق**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.ص177.

- احمد عبد اللطيف أبو اسعد، (2011)،**علم النفس الإرشادي**، دار المسيرة ،ص143.

- أحمد محمد الزغبي،(2015)،**تقنيات الإرشاد الفردي،ط1**، مكتبة الرشد ناشرون،الرياض. ص 14

- صالح عبد الرحمن إسماعيل،(2013)، **فنيات وأساليب العملية الإرشادية**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- صبحي عبد اللطيف المعروف، **نظريات الإرشاد النفسي والتوجيه**، الوراق للنشر والتوزيع.ص89.

--سهام درويش أبو عيطة،(1997)، **مبادئ الإرشاد النفسي**، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان،

- صالح عبد الرحمن إسماعيل،(2013)،**فنيات وأساليب العملية الإرشادية**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

-كاملة الفرح ، عبد الجابر تيم،(1999)،**مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ص138.

- احمد محمد الزغبي، (2015)،**تقنيات الإرشاد الفردي**، ط1 مكتبة الرشد، ناشرون المملكة العربية السعودية.

- كمال يوسف بلان، (2015)**نظريات الارشاد والعلاج النفسي**،ط1، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

-كاملة الفرح، عبد الجابر تيم، (1999)،**مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- Okun, B.F "1976" .Effective helping: Interviewing and Counseling techniques. NorthScituate..
- Carkhuff, R.R& .Berenson , B.G "1977" Beyond Counseling and therapy 2" nded " New York: Holt, Rinehart&Winston.

-الشناوي، محمد محروس،(1994)، **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، القاهرة دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- سامي محمد ملحم، (2015)، **الإرشاد النفسي عبر مراحل العمر**،ط1،دار الإعصار العلمي، عمان، الأردن.
- محمد محروس الشناوي، (1996)، **العملية الإرشادية والعلاجية**، ط1، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة،ص18

المحاضرة الحادية عشر:
التقويم والاختبارات التحصيلية

الأهداف الخاصة:

- أن يتعرف الطالب على مفاهيم التقويم
- أن يستوعب الطالب مراحل تطور التوجيه والإرشاد
- أن يبلور الطالب العلاقة بين الحقول المعرفية المساهمة في كل من التوجيه والإرشاد

المحتوى: المقاطع

- المقطع الاول:
- المقطع الثاني
- المقطع الثالث

الطريقة:

- **الالقاء المباشر**
- **المحاضرة**
- **الحوار**
- **سؤال جواب**

التقويم:

-اسئلة تكوينية

- اسئلة تغذية راجعة فورية

المحاضرة الحادية عشر:
التقويم والاختبارات التحصيلية
في مجال التوجيه المدرسي

1- تمهيد:

تعد عملية التقويم وظاهرة الامتحانات المؤشر الأساسي لمعرفة مدى تحقيق أي نظام تعليمي لأهدافه القريبة او البعيدة، فكلما اتجهت العملية التقويمية نحو الموضوعية والمصداقية كلما أدى ذلك إلى تحقيق اثر تعليمي حقيقي يلامس الأهداف الموضوعة لكل منهاج وكل مرحلة تعليمية لذاأصبحت عملية التقويم اليوم تحظى بمكانة وأهمية لدى أصحاب القرار التعليمي ونجد الامتحانات تحظى بأهمية بالغة حتى لدى أصحاب القرار السياسي نظرا للمشكلات المصاحبة لعملية التقييم والتصحيح،حيث ظهر علما جديدا يهتم بدراسة ظاهرة الامتحانات وسلوك المصححين والممتحنين وتبيان أشكال التضارب بين المصححين والعمل على لإيجاد حلول ومقترحات للتقليل من اثر التضارب وإمراض التصحيح وعليه سيتم التعرض في هذه المحاضرة لعملية التقويم من ناحية بناء الاختبارات التحصيلية ومن ناحية التصحيح والتقييم، كما نتعرض للأثر الذي تتركه النتائج الدراسية على العملية التوجيهية.

2- مدخل عام حول ممارسات عملية التقويم في المنظومة التعليمية:

جاء في النشرةالرسمية للتربية الوطنية 2005عدد488يتميز التقويم الحالي ب:

- تفوق الوظيفة الرقابية على وظيفة تعديل مسار عملية التعلم والتعليم.
- اعتبار عملية التقويم مجرد إجراء لقياس المعارف المكتسبة. بدل وضع تقويم التعلمات وفقا لأهداف محددة.
- استخدام التقويم لأغراض ادراية (إجازات، ارتقاء، إعادة، توجيه...)
- غياب ملاحظات ذات طابع نوعي والتي تعد أكثر تعبيرا عن مستويات تحصيل التلاميذ
- ارتكاز التقويم على التنقيط العددي للإنتاجات المكتوبة للتلاميذ. **(و،ر،ت،و،2005،ص4)**

3- مفهوم التقويم:

1- **تعريف التقويم :**

لغة: التقويم هو تقدير الشيء وإعطاؤه قيمة ما، والحكم عليه، وإصلاح اعوجاجه. ومن التعريفات الواردة في الموضوع كذلك نجد ما يأتي:

حيث جاء في الدليل المنهجي للتقويم التربوي عدة معاني للتقويم التربوي:

التقويم: إنه جمع لمعلومات وجيهة، موثوق منها، وفحص درجة الملائمة بين هذه المجموعة من المعلومات ومجموعة المعايير، الملائمة للأهداف المسطرة في البداية، أو المعدلة أثناء المسار، وذلك قصد اتخاذ قرار. **(د،م، ت، ص48)**

أما إدريسي عبدالرحمنفقد قدم تجميعة من تعريفات التقويم وهي كما يأتي:

1. حسب**لوجندر :R.Legendre**التقويم حكم كيفي أو كمي على قيمة شخص أو شيء أو سيرورة أو حالة أو وضعية.

2. **بلوم:B.S BLOOM** مجموعة منظمة من الدلالات التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة من المتعلمين ، مع تحديد مقدار أو درجة ذلك التغير على التلميذ بمفرده
3. عملية إجرائية تسمح بإصدار حكم على درجة تحقق الأهداف (القدرات ،الكفايات..) والذي بمقتضاه ،يتم اتخاذ قرار أوموقف تربوي مناسب .
4. **ميجر :MAGERفعل التقويم هو مقارنة** مقياس مع مثال أو معيار ثم إصدار الحكم على المقارنة.
5. **رمزية الغريب:** عملية إصدار الحكم على قيمة الأشياء أو لأشخاص أو الموضوعات.**(علمي إدريسي عبدالرحمنعلى الرابط)**
6. يعرفه **قلادة**1982 بأنه إصدار حكم على مدى تحقق أهداف منشودة على النحو الذي تحققه تلك الأهداف وبحيث تحدث تغيرات على سلوك الطلاب الدارسين

7. يعرفه ابو حطب 1992 بأنه إصدار حكم على مدى تحقق الأهداف التربوية ومعالجة الآثار التي تحدثها بعض العوامل والظروف**(ابو الفتوح، 2011،ص5).**

أما **جابر عبد الحميد عام1983**فقد أوضح أن هناك تعريفات مختلفة للتقويم ولكن معظمها تصنف إلى تعريفين اثنين وهما:

التعريف الأول: ويرى في التقويم عبارة عن عملية جمع للبيانات وتحليلها بطريقة منظمة لكي نحدد مدى تحقيق الأهداف.

التعريف الثاني: يرى في التقويم بأنه عملية جمع للبيانات وتحليلها لكي نتخذ القرارات في ضوء نتائج هذا التحليل. **(عمر وزملائه 2010، ص19).**

وحسب منصف عبد الحق 2007 التقويم بمعناه المعاصر إنه تحديد قيمة الظاهرة أو العملية التربوية وهو تقييم، وفي الوقت ذاته تصحيح وتقويم مسارها على أساس ذلك التقييم، لذلك لا يمكن إجراء التقويم ما لم يكن مستندا إلى تقييم.**(اكراصي2019، ص42)**

كخلاصة: التقويمevaluation **فإن التقويم يتجاوزمعنى تحديد القيمة الى**عملية التعديل والتطوير وشامل ومتعدد مستمر ومتتابع يتجاوز الزمن و المكان يهدف إلي تغيير الوضع القائم.

أغراض التقويم:

تعددت أغراض التقويم بتعدد الأهداف من كل عملية تقويمية، ولكن ما هو متفق عليه لدى عموم الباحثين إن أغراض التقييم تكون موجزة فيما يأتي:

التقييم، القياس، اتخاذ القرار، التصنيف، المقارنة، التعيين، الانتقاء، التوجيه، التعديل، التطوير، الاستدراك، الدعم، التشخيص، إصدار الحكم. التنبؤ.

وظائف التقويم اختلاف في تعدادها، من بينها مايلي:

- توجيه تعلم التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه.
- تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ، لعلاج جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة.

- تعريف المتعلم بنتائج تعلمه
- إثارة دافعية المتعلم للتعلم.

أنـواع التقـويم التربـوي: يكـون بحسـب مراحـل العمليـة التعليميـة مرحلـة الانطلاق،سـيرورة العمليـة التعليميـة . التعلمية، مرحلة الوصول. فهو حسب ادريسي

التّقويم التّشخيصي تّشخيصيévaluation diagnostique أو التوجيهي:وهو إجراء يقوم به المكون في بداية كل درس, أو مجموعة من الدروس أو في بداية العام الدّراسي,

من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبلية للمتكونين ومدى استعدادهم لتعلم المعارف الجديدة.

- إنه مرتبط بوضعية انطلاق المناهج والدروس ويقصد بها فحص معالمها بهدف الحصول على معلومات عن قدرات ومعارف ومواقف التلاميذ السابقة والضرورية لتحقيق أهداف الدرس والتي تمكن من اتخاذ قرارات حول التعلمات اللاحقة
- ويهدف هذا النوع إلى:تحديد أفضل موقف تعلّمي للمتعلمين في ضوء حالتهم التعليمية الراهنة. التّشخيص التّربوي، حيث يتمكن المعلم من تحديد النّمو العقلي والانفعالي لتلاميذ هومدى استعدادهم لاكتساب معلومات وخبرات جديدة.
- يقومبرصد الأهداف التربوية التي يتوخى التلاميذ تحقيقها خلال الفترة الدّراسية أو في نهايته اومقارنتها بالأهداف المخطَّط لها.

التقويم التكويني (البنائي): إجراءتّقويم تكوينيévaluation formative

- يقوم به المكون خلال عملية التّدريس لكي يكشف عن درجة مسايرة المتكونين
- ليتتبع مجهوداتهم ويقيس الصعوبات التي تعترضهم ،والتدخل لسد مواطن النقص الملاحظة عندهم.

أبرزوظائفه:

- تحديد سلبيات العملية التعليمية وإيجابياتها،ومن ثمة إصلاح نواحي القصور وتعزيز جوانب النجاح.
- توجيه العملية التعليمية بدلا من الأهداف التربوية.
- تزويد المعلم بمعلومات عن حالات التّعلم, ومدى تحصيل المتعلمين,

وفعالية الطّريقة الدّراسية المُتَّبعة, وكذلك الوسيلة التعليمية.*

تعريف المتعلم بمدى اقترابه وابتعاده عن الأهداف المنشودة وإعطاؤه فكرة واضحة عن نتائج تعلّمه وصعوبات التّلقي .* إثارة انتباه المتعلمين وحثهم للتعلم.

22. **التّقويم الإجمالي (النهائي** . التحصيلي): تّقويم إجماليévaluation sommative

إجراء عملي نقوم به عند نهاية الدرس أوالبرنامج التعليمي من أجل التأكد أن النتائج المرجوة من عملية التدريس قد تحققت فعلا.

و هو بذلك يتيح لنا تحديد النتائج الفعلية للتعليم (حصيلة مجهود المتعلمين.) و مقارنتها بالنتائج المتوخاة مما يمكن من قياس الفارق بينها

وبالتالي اتخاذ قرارات للدعم و التصحيح .ومن أهم وظائفه:

- معرفة مدى تحقق الأهداف التّربوية المنشودة.*
- رصد نتائج المتعلمين وإصدار أحكام النَّجاح أو الرُّسوب
- الحكم النّهائي على مدى فعالية عناصر المنهاج (المعلم، والمتعلم، الوسيلة،المحتوى...).-
- إمكانية المقارنة بين النتائج على مستوى الصّف أوالتّخصص الواحد
- تقدير كفايات المنهاج الدراسي

تعريف الاختبار:

حسب **ساكس Sax1974**الاختبار النفسي التربوي بأنه مطلب من مجموعة من المطالب تستخدم للحصول على ملاحظات منظمة يفترض أنها تمثل سمة نفسية أو تربوية .

أما **براون** فعرفه عام 1976 فيعرفه بأنه إجراء منظم لقياس عينة من السلوك.

تعريف **شايس** عام 1985 **Chase** الاختبار النفسي التربوي هو أداة قياس مقننة أو أسلوب منظم يصمم للحصول على قياس موضوعي لعينة من السلوك بهدف موازنة أداء الفرد بمعيار أو مستوى أداء محدد**(علام،2000،ص28)**

كما يرى **مهرنزوليهمان** في اليعقوبي أن هذا الاصطلاح انتشر استعماله بصورة ملحوظة في الجوانب التحصيلية أو التربوية، ويعني بالاختبار عرض مجموعة من الأسئلة للإجابة عليها ونتيجة لإجابة المفحوص لهذه السلسلة من الأسئلة يتم الحصول على قياس لخاصية معينة لدى شخص معين، و حسب **آناستازي**عام **1982 Anastasi** الاختبار هو المقياس الموضوعي المقنن لعينة السلوك. **(اليعقوبي،2013، ص 28)**

تعريف الاختبار التحصيلي:

ويتضمن المصطلحات الآتية كالامتحان و المراقبة والفحص والاختبار، و يقصد به حسب **فاتيحي1992** بأنهأداة قياس تتعلق في غالب الأحيان، بمضمون معين من مقرر تعليمي، ويرمي إلى فحص واختبار مكتسبات التلاميذ التعليمية **(غريب، 2006، ص415)**

حسب **اليعقوبي** هو الأداة التي تستعمل في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية او تدريبية معينة او مجموعة مواد، والهدف من الاختبارات التحصيلية هو قياس مدى استيعاب الطالب لبعض المعارف والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية في وقت معين أو في نهاية مدة تعليمية معينة.(**اليعقوبي، 2013 ،ص 89).**

ويقصد به كذلك الطريقة المنظمة لتحديد كمية ما تعلمه التلميذ في فترة زمنية محددة او في نهاية مقرر معين او وحدة تعليمية معينة ويختتم بمنح علامة او نقطة تقديرية.

وبناء عليه فالاختبار التحصيلي(الامتحان) ليس عملا ارتجاليا بل هو إجراء أو مجموعة إجراءات تمتاز بالتنظيم والتسلسل والتنسيق (البناء والصياغة)، ثم القياس والتقييم (التصحيح، والتنقيط)، ثم التفسير والاستغلال (القرار،التصنيف، التوجيه، العلاج...)

تاريخ التقويم الامتحانات:

أول بادرة للتقويم بالمفهوم الحديث كانت عام 1864 على يد **جورج فيشر Fisher** عندما قام بتأليف كتاب الميزان حيث يعتبر أول من استخدم الاختبارات المقننة في عملية التعلم حيث استطاع عن طريق الاختبارات التي وضعها، من معرفة مستوى التلاميذ وتصنيفهم ليس في مادة واحدة بل في كل المواد حيث تضمن الكتاب مجموعة من المقاييس مثل الكتابة اليدوية،القراءةالهجائية،أسئلة في علوم الرياضيات،الرسم وعلوم الطبيعة**(الشجيري والزهيري،2022،ص130)**

الامتحانات وعملية البناءوالصياغة:

عرف مجال التقويم الكثير من الكتابات والمقالات التي تناولت إشكالات التقويم والقياس والاختبارات التحصيلية ،وكان التركيز في الغالب حول أنواع الاختبارات التحصيلية وكذا كيفية إعداد جداول المواصفات الذي تعتبر أداة عملية في بناء أسئلة الامتحانات، إلا أن صعوبة تنفيذها والتوقيت الذي تأخذه جعل كثير من الأساتذة والمعلمين يتهربون منها ويتجنبونها ويكتفون بالطرق التقليدية في بناء السؤال ما بين اختبارات مقالية إنشائية مباشرة وغير مباشرة أو اختبارات أداء عملية مبنية على وضعيات ومسائل،هذا الأمر دفعنا إلى البحث عن معايير صياغة السؤال الامتحاني وكذا المؤشرات التي يجب مراعاتها في عملية الإعداد والصياغة.

منهجية صياغة أسئلة الامتحانات (معايير، ومؤشرات)

من بين المؤشرات التقييم بالكفايات التي يقترحها **المركز التربوي للبحوث والإنماء بلبنان** نجد مايأتي:

1-**أن تكون الأسئلة متطابقة مع النصوص الرسمية المنظمة لعمليات التعليم والتعلم :**

2- **معيار المطابقة مع نظام التقييم بالكفايات:** يتضمن المؤشرات الآتية:

أ-مؤشر **التوازن** من حيث الصعوبة ونوعية المعارف: ب- مؤشر **التماثل** بين وضعية الامتحان ووضعية التعلم:ج- مؤشر **تطبيق المفاهيم والقواعد**: د- مؤشر **التناوب** بين المكوّنات والكفاية المشكلة لها:هـ- مؤشر **التمييز** بين المسار الفكري(طريقة الاجابة) والمضمون الأكاديمي: و- مؤشر **الدمج أو التكامل** بين الموارد

3- **معيار تنظيم الأسئلة :** ويشمل المؤشرات الآتية:أ- مؤشر **تنوع الأنماط** الاسئلة يشمل مستويات التفكير:. ،

ب-مؤشر **تماسك** الأسئلة وترابطها: ج- مؤشر **التدرج** من حيث الصعوبة:

4-معيار الأدائية في الأسئلة:

أ- مؤشر استعمال **الأفعال المتعدية** في صياغة الأسئلة.

ب- مؤشر **قابلية الملاحظة والقياس:** ج- مؤشر **الدقة** والابتعاد عن التخمين:

د- مؤشر **تحديد** عناصر الإجابة.

5- معيار الملائمة في الأسئلة:

أ- تقيس الأداء المطلوب: تكون معايير الإجابة أو أسس التصحيح (Barême) واضحة ليس فيها التباس أو إبهام، أي تكون متطابقة بين تحليل الأداء وتوصيفه.

ب- أسئلة مباشرة:يجب أن يوجّهِ السؤال فكر التلميذ إلى النقطة المركزية المطلوبة منه لا إلى الأفكار الجانبية. .

ج- التثقيل: المقصود به أن تتوزع العلامات بشكل متناسب مع مستويات الأسئلة فيُعطى كل مستوى من الأسئلة

د- زمن تنفيذ خلال المدة المقترحة:إن سرعة التلميذ في الإجابة هي أقل بكثير من سرعة الأستاذ، فإذا كانت المدة 20 دقيقة بالنسبة للأستاذ فهي ساعة بالنسبة للتلميذ العادي أو الوسط.

6- معيار البلاغة في الأسلوب: من بين مؤشراته، أ- سهولة الأسلوب، ب- المفاهيم محددة،ج- جمل قصيرة ومعبّرة.

7- فعاليّة المستندات: ويشتمل المؤشرات التالية:أ- تكامل المستندات، ب- احتواء المستندات على المعلومات اللازمة:.ج- شفافية المستندات ووضوح معالمها: ، د- المستندات دقيقة المعلومات:. هـ- المستندات واضحة مصداقية المراجع:

خ- واضحة المعايير:وتتضمن المؤشرات الآتية:

أ- يحتوي كل سؤال على نقاط محددة:. ب- تتوزع العلامة على التفاصيل: ج- المؤشرات الكمية د- المؤشرات النوعية:..هـ- تحترم تنوع الاحتمالات

علاقة التقويم بالتوجيه المدرسي:

للتقويم علاقة مباشرة على فعل التوجيه المدرسي كون كل قرارات القبول والتوجيه قائمة على نتائج الامتحانات في المواد التعليمية المختلفة ويظهر ذلك في معدلات التلاميذ المستوحاة من البطاقة التركيبية والتي هي عبارة عن أداة لمعرفة ملامح التوجيهية للتلاميذ وهي مبنية على أساس المواد الأساسية لكل تخصص من تخصصات التعليم الثانوي مع وجود فوارق في المعاملات بين المواد في المجمعة الواعدة، ويعتمد قار التوجيه على أفضلية وترتيب كل مجموعة من المواد لدى التلميذ. ونظرا لإشكالات المرتبطة بعملية التقييم فإن هذه العلامات تبقى محل جدل كبير كون الأساتذة يختلفون ويتضاربون في تقييماتهم وفي مداهم التقييمي مما يمنح الأفضلية للبعض على حساب البعض الأخر.

الامتحانات بين موضوعية العلامة ومشكلات التصحيح:

علم التباري أو علم التنقيط:

هو علم الاختبارات Docimologie (H.Pieron1963)أو علم التنقيط أو علم التباري . يتخذ هذا العلم موضوعا له الدراسة المنظمة للامتحانات و خاصة نظام التنقيط و المشاكل المترتبة عنه و كذلك سلوك الممتحنين.يعتبر هنري بيرون H.Pieron (1881-1964) المؤسس الفعلي لهذا العلم.

و قد تم اشتقاق هذه الكلمة Docimologie من اليونانية من كلمة Dokimé و تعني اختبار أو دراسة و Logy و تعني علم (H.Pieron1963) . تميز هذا العلم في مرحلته الأولى بطابعه السلبي القائم على نقد الطرائق و الأساليب المتبعة في التنقيط و إظهار عدم دقتها و موضوعيتها و مصداقيتها بالاعتماد على الكثير من التجارب التي سنقدم بعضها ، ثم تحول في المرحلة التالية إلى الطابع البنائي القائم على اقتراح الطرائق و الأساليب و التقنيات الأكثر موضوعية لتنقيط إنجازات المتعلمين بزعامة أنا بونبوار(Anna Bonboir 1972) **(قلي،2003)**

تصحيح الامتحانات:

يقصد بالتصحيح هو تلك العملية التي تؤدي إلى إعطاء نتيجة لما قام به التلميذ من أداء من اجل حل المشكلات التي تطرحها فقرات الاختبار.

وحسب الديوان الوطني للمسابقات والامتحانات 2003 ص 10 هو العملية التي تقود إلى منح علامة لكل مهمة منجزة من طرف التلميذ. **(خلوة 2017ص 45)**

ونعتقد نحن بأنه ذلك التقييم الكمي الذي يظهر في شكل علامة أو نقطة تمنح للتلميذ على منتوج كتابي أو شفوي أو سلوكي أو انجاز ، ومطابقته مع ما هو مطلوب إنجازه من قبل المتعلم وما هو متوقع ومنتظر من قبل المصحح أو المصححين.

كما تساءل عن هذه القضية هاس ماريز Maryze Hess عام 1999بقوله هل ان توظيف سلم تنقيط يضمن دقة التنقيط ومصداقية العلامة، وعليه فعملية التصحيح هي حصيلة عدة عوامل منها ما يرجع إلى:

أ - الاختبار ذاته من حيث بنائه أو وضع الأسئلة أو اختيارها.

ب- إلى ظروف الإجراء و ترتيبات التصحيح.

ج- العوامل الذاتية للمصحح. **(خلوة 2017ص45)**

و فيما يلي عرضا مختصرا لبعض المشاكل المترتبة عن الامتحانات و نظام التنقيط في صيغتها التقليدية :

الدرجات وأمراض التصحيح:

تشكل عملية التصحيح جوهر عملية التنقيط حيث يستلزم وجود إجابة نموذجية متفق عليها ووجود سلم تنقيط واضح ودقيق إضافة إلى الإجراءات التنظيمية في الامتحانات الرسمية من إغفال وتشفير و التصحيح الأول والثاني والتصحيح الثالث ثم فك التشفير. فهي تعتبر من العمليات ذات الأهمية. ومن بين مشكلات العلامات تلك المرتبطة بأمراض التصحيح.

1- إن المصححين يعبرون عن قيمة إنتاج طلابهم بطرق و أشكال مختلفة، فمنهم من يستخدم الأرقام و منهم من يستخدم الحروف و منهم من يستخدم التقديرات الكيفية، إلا أن الشائع هو الاعتماد على لغة الأرقام.

هذه الأرقام التي يضعها المصحح عبارة عن مجموعة من النقط تعبر عن قيمة قدرة بواسطة علامة في سلم عددي يتكون غالبا من 21 درجة من (0 إلى 20).

2- إن المصححين لا يستخدمون غالبا السلم ككل في القياس التربوي حيث يميلون إلى استخدام وسط السلم و النفور من الطرفين، فغالبا ما تنعدم الدرجات المتطرفة من الأسفل و الأعلى (0،1،2،،،،،، 18، 19، 20) فيخلق المصحح لنفسه سلما جديدا قد تكون بدايته 4 و نهايته 16 عكس ما يستخدم في أدوات القياس الأخرى كالمتر مثلا في قياس الطول بحيث تستخدم الأداة كاملة ، مما يفتح المجال لتقييمات مختلفة و سلالم متعددة.

3- إن المصححين لا يقيمون نفس الإنجاز بطريقة ثابتة حيث أن نفس المصحح قد يعطي لورقة ما نقطة معينة و قد يعطيها نقط مغايرة إذا ما أعاد التصحيح بعد مدة حيث أشار **دو لاندشير Delandscheere** أن 14 أستاذا للتاريخ نقطوا للمرة الثانية امتحانا بعد مرور ما بين 12 إلى 19 شهرا على التنقيط الأول فكانت النتيجة أن 92 حالة من أصل 210 كانت نقطها مختلفة عن النقط الأولى.

كما أن نفس الورقة إذا ما صححت من طرف عدد من المصححين ستحصل على نقاط مختلفة حسب عدد المصححين .

4- اختلاف المنطلقات، فكل مصحح له منطلقاته الخاصة، فهتم البعض بالشكل و البعض الآخر بالجوهر و يهتم البعض بالمحتوى و الأفكار في حين يهتم البعض الآخر باللغة و الأخطاء و هناك من يأخذ بهم جميعا.

5- شكل العناصر الاختبارية و يقصد بها طبيعة الأسئلة في حد ذاتها حيث قد تكون عامة تقبل كل جواب و قد تكون أسئلة غامضة تلعب فيها الصدفة الدور الكبير و قد تكون أسئلة سهلة أو صعبة.

6- تأثر التصحيح بالمعادلة الذاتية للمصحح (معلومات المصحح عن الموضوع، أفكاره، و معتقداته، قيمه حالته النفسية ، علاقته بتلاميذه علاقته بالزملاء، علاقته بالإدارة ، نوع الامتحان ، وقت التصحيح مكان التصحيح ...) **(قلي، 2003،ص ص 118.119)**

المراجع:

- النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2005، عدد.488، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية،(2010)، **الدليل المنهجي للتقويم التربوي**، الجزائر
- صلاح الدين محمود علام،(2000)**القياس والتقويم التربوي والنفسي**،ط1، القاهرة:دار الفكر العربي.
- أبو الفتوح خليل محمد،(2011)،**التقويم التروي بين الو اقع والمأمول**، دار الشقري للنشر والتوزيع، المدينة المنورة.
- عمر أحمد محمد وآخرون،(2010)، **القياس النفسي والتربوي**،ط1، دار المسيرة،عمان،الأردن،.
- عمر اكراصي(2019)،**التقويم التربوي نحو الضبط المفاهيمي والفعالية الوظيفية** مجلة البيداغوجي، عدد، 2019 .
- https://slideplayer.fr/slide/15137672**علمي إدريسي عبدالرحمن - التقويم التربوي** - على الرابط تاريخ الاسترجاع 2023/03/14
- صلاح الدين محمود علام، (2000)، مرجع سبق ذكره.
- حيدر اليعقوبي،(2013)، **التقويم و القياس في العلوم التربوية والنفسية** رؤيا تطبيقية، مركز المرتضى للتنمية الاجتماعية، بغداد.
- عبد الكريم غريب،(2000)، **المنهل التربوي**، ج1، منشورات عالم التربية،الدار البيضاء، المغرب.
- حيدر اليعقوبي،(2013)، مرجع سبق ذكره.
- ياسر خلف الشجيري و وحيد عبد الكريم الزهيري،(2022)،**اتجاهات حديثة في القياس والتقويم النفسي و التربوي**،ط،1 عمان الأردن.
- علمي ادريسي عبد الرحمن **على الر ابط مرجع سبق ذكره.**
- **المركز التربوي للبحوث والإنماء بلبنان** :https://www.crdp.org/magazine-details1/674/1043/1041 تاريخ الاسترجاع 2023/01/20
- عبدالله قلي، (2003)، **التنقيط**، مجلةالعربية. عدد1
- خلوة لزهر(2017)، **مطبوعة علم التباري** ،جامعة سطيف2.
- عبدالله قلي، 2003 ،**علم التنقيط**، مجلة العربية عدد1.

المحاضرة الثانية عشرة
تقنيات الإعلام وتنشيط المجالس في الوسط المدرسي

الهدف العام: تمكين الطالب من تقنيات الإعلام واليات التنشيط في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي

الأهدافالخاصة:

6- أن يتعرف الطالب على مفاهيم الإعلام والتنشيط.

7- أن يتمكن الطالب من مهارات الإعلام المدرسي المجموعات الصغرى والكبرى.

8- أن يتعرف على أهم تقنيات تنشيط المجالس في الوسط المدرسي.

المحتوى:

9- المحورالأمفاهيم الإعلام والتنشيط.

10- المحور الثاني مهارات الإعلام المدرسي (المجموعات الصغرى والكبرى).

11- المحورالثالث تقنيات تنشيط المجالس في الوسط المدرسي.

الطريقة:

12- الإلقاء المباشر

13- المحاضرة

14- الحوار

15- سؤال جواب

المدة المقررة

ساعة ونصف

التقويم:

-أسئلة تكوينية

- أسئلة تغذية راجعة فورية

المحاضرة الثانية عشرة
تقنيات الإعلام وتنشيط المجالس في الوسط المدرسي

1- تمهيد:

إنحاجة التلاميذ للإعلام بالشأن المدرسي وعمليات التعليم ضرورة ملحة، كونها تضعهم على دراية بسياقات التعلم والتعليم المختلفة، فالإعلام المدرسي يصبو إلى تبصير التلاميذ بمستجدات المنظومة كما يعمل على تنويرهم بآليات الانتقال وشروط الإعادة وكذا معايير التوجيه والمنافذ الدراسية والمهنية المرتبطة بكل تخصص، كما يعمل على تحفيزهم على زيادة الجهد لتحقيق النجاح مع العمل على توضيح الإجراءات التنظيمية للامتحانات الرسمية.

من هذا تعطى للعمل الإعلاميأولوية في نشاطات التوجيه المختلفة فيجب ان يتوفر على مصداقية المعومات التي يعمل من خلالها النظام التعليمي كما ان يكون سدا منيعا في المعلومات المضادة او ما يعرف بالإشاعة داخل المدارس.

وعليه فالإعلام المدرسي.:

يقصد به تقديم وتوضيح المعلومات المختلفة المتعلقة بسيرورة التمدرس، ومعايير القبول والانتقال والإعادة وشروط الالتحاق بالتخصصات المدرسية وآفاقها المدرسية والمهنية.

2- تصنيفات العملية الإعلامية:

2-1تصنيف بحسب الغرض:

- بغرض النجاح.
- بغرض تجنب الإعادة.
- بغرض مابعد نهاية الدراسة(نهاية مرحلة الدراسة النظامية).
- بغرض التفوق.
- بغرض التوجيه نحو التخصص.

2-2 تصنيف حسب الموضوع:كثيرا ما تظهر داخل المنظومة مواضيع رأي عام او مواضيع الساعة متعلقة بالحياة اليومية للمتعلمين.

- مواضيع مدرسية تتعلق بشرح مستجدات المنظومة.
- مواضيعاجتماعية قضايا اجتماعية ورأي عام.
- مواضيع علمية قضايا تتعلق بصحة المتمدرسين.
- مواضيع علمية مع مختصين من قطاعات مختلفة.

2-3 تصنيف بحسب الفئة المتمدرسة:تلاميذ المرحلة الابتدائية أم تلاميذالمتوسطة أم الثانوية

- تلاميذ المستوى الواحد،أو الفصل الدراسي لديهم اهتمامات واحدة وتحديات واحدة .
- تصنيف بحسب الفئة العمرية بحسب السن.

2-4 تصنيف بحسب الجنس:

(ذكورإناث)حاجات وطموحات الذكور تختلف عن تلك التي لدى الإناث

5-2 تصنيف بحسب التخصص: تختلف التخصصات من ناحية أنشطتها ومن ناحية كفاءاتها ومن ناحية متطلباتها ومن ناحية مساراتها تخصصات علميةتخصصات أدبيةتخصصات رياضية

6-2تصنيف بحسب المتدخلين في الفعل التربوي:

- أساتذة، متعلمين، أولياء.

3-شروط يجب ان تتوفر في العملية الإعلامية:

أ- شروط تتعلق بالتخطيط للعمل الإعلامي:

- إعداد بطاقة تقنية لكل تدخل تشمل ما يأتي: الأهداف، المحتويات، الطريقة، الوسائل، الأسئلة المتوقعة.

ب- شروط تتعلق بتنفيذ العمل الإعلامي:

- من ناحية التواصل اللفظي وغير اللفظي، البصري السمعي والحركي.

ت- شروط تتعلق بالتغذية الراجعة للعمل الإعلامي.

- طريقة معرفة الأثر الإعلامي المحقق. بناء استبيانات لمعرفة الأثر، ومستوى الرضا.

4-أنواع العمل الإعلامي:

- الإعلام الفردي خاص بالحالات الفردية.
- الإعلام الجماعي الخاص بالأفواج التعليمية.
- الأبواب المفتوحة.

5-شروط يجب ان تتوفر في مختص التوجيه والإرشاد المدرسي أثناء تقديم الإعلام:

أ- **كفاءات شخصية:**الإنصات، اعتبار كل المشكلات ذات أهمية، العدل بين التلاميذ، الإحساس بمشكلات المتعلمين. الرغبة الملحة في تقديم المساعدة.

ب- **كفاءات معرفية:** التمكن من المعارف المتخصصة، التمكن من المعارف العامة،

ت- **كفاءات أدائية:** القدرة على التحكم في المجموعات، القدرة على اتخاذ القرارات، القدرة على حل المشكلات

6-أنواع المجالس التعليمية:

أ- مجلس الإدارة.

ب- مجلس التوجيه والتسيير.

ت- مجلس القبول.

ث- مجلس القبول والتوجيه.

ج- مجلس القسم.

ح- مجلس التأديب.

خ- مجلس التنسيق الأسبوعي بمركز التوجيه المدرسي والمهني.

إضافةإلىأعمال اللجان المختلفة الخاصة بالمنظومة.

1-6تنشيط المجالس التعليمية:

تعد المجالس التعليمية مجالا ملئ بالصراعات والتجاذبات تكون أحيانا ايجابية للمجموعة وأحيانا أخرى تكون معرقلة ومهدمة للمجموعة هذا الأمر يجعل من مهارات تسيير المجالس واللجان وتنشيطها أمرا ضروريا للموجهين والمرشدين.

1-1-6تعريف التنشيط التربويhttps://ykadri.ahlamontada.net/t122-topic:

." تفاعل وعمل جماعي يعني الدينامية المعرفية لأفراد المجموعة قصد تحسين قدراتها الوجدانية والسلوكية والمعرفية، مع دفع لتغيير الواقع السلبي الذي يعيشه الأفراد (المشاركون) وتعزيز فكر نقدي باعتماد مصلحة الجماعة أو لضمان تماسكها ومحيطها. " ..

أ- **مفهومالتنشيط animation**:

وتعني مشاركة الأفراد **La participation**في الخلق وفي حياة الجماعة، وتتضمن كذلك الفعل الغير المباشر للمشرفين اتجاه المجموعات التي يوجدون بها.

ب- تعريف التنشيط:

هو عمل هدفه تطوير الاتصالات بين الأفراد وهيكلة الحياة الاجتماعية للجماعات، وبالتالي هو مجموع تقنيات قيادة **Conduite** الأفواج والتي يتسمح بالحصول على اكبر مساهمة لأعضاء الفريق في تحقيق الأهداف.

ت -المنشط L animateur àنه:هو عضو يوجد ضمن الفوج أو المجموعة يعمل على جعل أعضائه متضامنين،كما يتمثل دوره كذلك في العمل على رفع مشاركة كل عضو في حياة الفوج(الصف)،وفي تنمية الشعور بالانتماء لدى أفراد الفوج(Edouard Limbos,1977)

ث- **معيقات التنشيط**:معيقات التنشيط كثيرة جدا، ويمكن إجمالها فيما يلي :

- **العدد** : ارتفاع أعداد المشاركين قد يحول دون منح كل عضو إمكانية المبادرة وتحمل المسؤولية والتعبير الحر والصريح عن المواقف،كما تزداد التفاعلات وتؤدي أحيانا إلى تكوين جماعات فرعية،داخل المجموعة الأم. فكلما زاد عدد المشاركين تصعب عملية التحكم في المجلس او المجموعة مما يتدعي استعمال الاتصال المركزي أي القيادة المتسلطة. والعكس صحيح.
- **السن** : إذا كانت الجماعة من الأطفال أو المراهقين ، فهذا قد يدفع بالمنشط أحيانا إلى اللجوء إلى الحزم والضبط الضروريين لضمان نجاح الأنشطة.
- **الزمن** : سوء تدبير الوقت يحول أحيانا دون فسح المجال للجميع من أجل التدخل والتعبير عن آرائهم.
- **كثرة الأنشطة:** إن وفرة الأشغال قد يعيق التنشيط، فتقل حماسة المشاركين ويصعب تركيزهم، إثر شعورهم بالتعب والملل.
- **التدخل الإداري** :عندما تكثر التوجيهات والتعليمات الإدارية ، فهذا يحول الأنشطة إلى ممارسات مفروضة ، قلما يتم التجاوب والتفاعل الإيجابي معها .
- **لغة الخبيرanimateur L**: إن عدم مراعاة المنشط لمستوى المشاركين(المعرفي والسوسيو-ثقافي) ، يجعل كلامه غير مفهوم أو غير ملائم ، يؤول بكيفيات مختلفة ، لذلك على المنشط محاولة تكوين فكرة عن مستوى المشاركين ،

الدراسي والمهني ،والأصل الاجتماعي ،والجهة الجغرافية، واللغة المتداولة ، وأنماط تفكيرهم وممارساتهم وعاداتهم ... دون السقوط في الأحكام المسبقة الجاهزة وذلك بواسطة تقويم تشخيصي لرصد تمثلاتهم.

- **أهم الخروقات التي يمكن تسجيلها في تسيير المجالس وأعمال المجموعات:**

- عدم احترام القواعد الضابطة الجاري بها العمل في أشغال المجالس، أو المتفق عليها في ميثاق العمل .أي عدم التقيد بقواعد النشاط.مثلا كالتدخل غير مبرر في كل نقطة وكل موضوع.

إضافة إلى هذه العناصر هناك نقاط أخرى يجب الإشارة إليها.

- ✓ -التشويش (الحوار الثنائي السري)
- ✓ الكلام غير اللائق.
- ✓ الإهانة..
- ✓ السخرية
- ✓ احتكار الكلمة.
- ✓ التدخل بدون استئذان ...
- ✓ المعارضة لاي طرح

2-6شروط يجب مراعاتها في عملية التنشيط

وتشتمل شروط التحكم في عملية التنشيط على الدرايةمايلي:

- **خصائص المشاركين :**

أثبتت تجارب التنشيط أن المشاركين ليسوا جميعا على نمط واحد فمنهم :

ج- المنتبهون المشاركون،المتعاونون.

ح- ومنهم المنتبهون و لكن لا يشاركون،

خ- و منهم غير المنتبهين و لكنهم صامتون،

د- وأخيرا المشوشون و المضايقون.

لهذا فالمشاركون يشكلون فئتين:**فئة متعاونة، وأخرى معرقلة للتنشيط**، لذلك فالمطلوب من المنشط تحويل العلاقة التنافسية (competitive) إلى علاقة تعاونية (cooperative)، من خلال ضبط الانفعالات، وتوجيه الصراع، واستثمار الخلافات، و تهدئة الأجواء، مادام الهدف الذي يصبو إليه المنشط هو نجاح النشاط البرنامج.

أنواع أنماط الأعضاء:و بما أن المعرقلين ليسوا من صنف واحد، فعلى المنشط أخذ فكرة عن كل صنف، والتعامل معه وفق ما تقتضيه الضرورة التواصلية،وقدحددت أدبيات التواصل عدة فئات من المشاركين الذين يشكلون معيقات التنشيط، يمكن تناول عشرة أصناف متباينة منهم ، مع ذكر خصائص كل صنف ، و كيفية التعامل معه..

جدول يوضح بعض أنماط المشاركين في الجماعات الصغيرة(جماعات المجالس واللجان والجلسات الارشادية)

نوع المشارك	خصائصه	كيفية التعامل معه

العارف	يدعي المعرفة	اجعل الجماعة تصحح أفكاره ...
الشارد	لا يكترث بشيء	وجه إليه أسئلة سهلة ...
المعارض	لا يهمه إلا الاعتراض	انطلق من معارفه ووجهها وجهة مخالفة ...
الماكر	يحاول الإيقاع بالمنشط في التناقض	أشركه في النشاط و كلفه بمهمة خاصة ...
الخجول	متردد ، لا يشارك	وجه إليه أسئلة سهلة ، و ثمن الأفكار التي يأتي بها ...
الثرثار	يحتكر الكلام	اجعله يتكلم أقل بتلخيصك لتدخلاته ، راقب التوقيت أثناء أخذه للكلمة ، أعط الكلمة لعضو آخر ...
المازح	يتحين فرصة إضحاك الآخرين	وظف مزاحه من أجل إضفاء بعض المرح على العمل
العدواني	يظهر عدوانيته من خلال كلامه ونظراته ،وحركاته ...	إظهار الهدوء و اللامبالاة، ومواصلة النشاط...
سيء الفهم	يظهر عليه عدم الفهم	التوضيح أكثر مع إعادة الصياغة
المتعاون	يبدي التعاون والاقتناع بأفكار المنشط والإعجاب بأدائه	عدم إظهار الاستحسان الشديد ، من خلال اللامبالاة والاستمرار في التنشيط

http://elabioui.arabblogs.com.

7-شبكات الاتصال داخل الجماعات:

قبل الخوض في شبكات الاتصال داخل الجماعات يجب التعرض الى مفهوم الجماعة والجماعات المدرسي.

7-1ديناميكية الجماعة :

يعرفها **كرت لفين** بانها مجموع القوى النفسية والاجتماعية التي تتحكم في سيرورة الجماعة وهي تشمل القوى الظاهرة والخفية ، التي تؤثر على سلوكيات الأفراد والجماعة ،

و تعرف ايضا بأنها مجموع المثيرات والاستجابات التي تحدث داخل الجماعة و بين أفرادها، وتفاعل هذه السلوكيات مع بعضها البعض في المواقف المختلفة التي تمر به الجماعة.

تعتبر الجماعة بأنها كل **دينامي** ويعني هذا أن التفاعل الذي يؤدي إلى التغير في حالة أي جزء من أجزاء الجماعة يؤدي إلى تغير قيأي جزء أخر مثلا علاقات القوة والمكانة داخل الأسرة بالوفاة أو التحاق فرد أخر بالعائلة.

وعليه فديناميكية الجماعة هي التفاعل مضاف إليه التغير.**(زهران،1984، ص59)**

ويتحدد هذا المفهوم من خلال ما يأتي :

- مجموعة تفاعلات تحدث داخل الجماعة.
- تتعلق هذه التفاعلات بموقف معين.
- يعمل أخصائي الجماعة على توجيه هذه التفاعلات.
- الهدف من توجيه التفاعلات تحقيق تماسك الجماعة.
- هذا التماسك يجب ان يكون مبني على أساس جاذبية الجماعة للأعضاء (الرضا المعايير الأهداف).

- يؤدي هذا التماسك إلى نمو الأعضاء(شخصي) ونمو الجماعة ككل تحقيق(أهدافها) وبالتالي إحداث التغير.

وحسب كرت ليفين دائما فانه تهيمن على الجماعات المختلفة ديناميكية تنحو بها نحو التغيير، أثناء تكوين تلك الجماعات او أثناء إعادة تكوينها، وتنشأ هذه الديناميكية من التوتر الداخلي والتوتر ينشأ من الصراع القائم بين الأفراد أو بين العشيرات. وينشأ الصراع كذلك من الاختلاف في الأهداف وفي الاتجاهات.

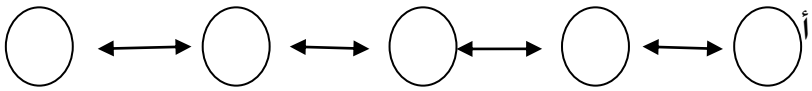
وعليه فدراستنا لديناميكية الجماعات رغبة منا في استغلالها مفاهيمها في واقع تسيير المجالس واللجان التعليمية المختلفة. فؤاد البهي السيد،1954، ص165، علم النفس الاجتماعي، ط1954، دار الفكر العربي القاهرة.

7-2بناء أنماط الاتصال داخل الجماعات:

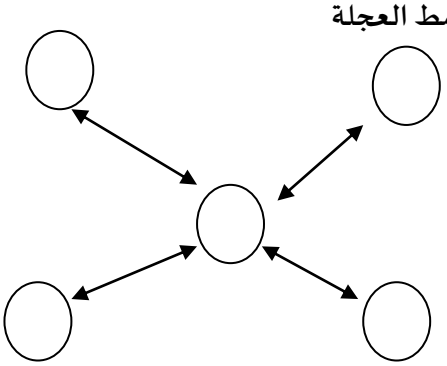
يعرف بناء الجماعة بأنه عن نظام من المراكز المختلفة التي تحدد طريقة سلوك الأفراد داخل الجماعات اتجاه بعضهم البعض كما يشمل طريقة الاتصال بينهم وتوزيع العمل بينهم

شبكات الاتصال داخل الجماعات:حسببافيلاس pavilas وleavittلويس كامل مليكة،

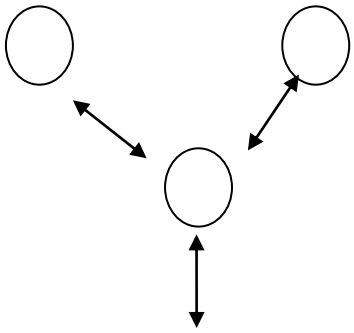
1- نمط السلسلة



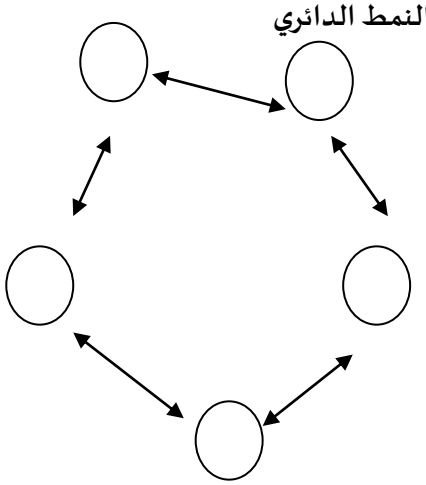
2- نمط العجلة



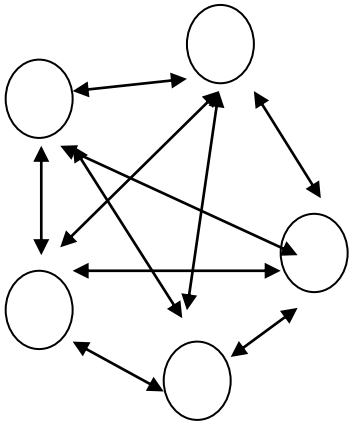
3-نمط حرف y



4-النمط الدائري



5-النمط الشامل في الاتصال



خلاصة:يتراوح نمط الاتصال داخل الجماعات بين المركزية واللامركزية.

3-7 العوامل المتحكمة في أفضلية كل نمط:

- بالنسبة للجماعة المركزية تمتاز بكفاءة في أداء الأعمال وبالسرعة في الانجاز والوضوح في المهام والأدوار وضوح القيادة ، تمتاز بروح معنوية منخفضة خاصة في المهمات الطويلة المدة

- بالنسبة للجماعات اللامركزية تمتاز بعدم الكفاءة وروح معنوية عالية تظهر أهميتها في الموضوعات الصعبة او المشكلات التي تستدعي حلول متعددة.
- في المهمات الأسهل تكون المركزية أفضل وفي المهمات والمواضيع المعقدة تكون اللامركزية أفضل
- مع الجماعات الأقل سنا تكون المركزية أحسن ومع الجماعات الأنضج اللامركزية أفضل
- مع الجماعات ذات المستوى التعليمي متدني تكون المركزية أفضل ومع الجماعات ذات المستوى الأعلى اللامركزية أفضل.
- وقد تكون الجماعة متغيرة في نمط اتصالها في بداية المهمات تكون مركزية ونهايتها وفي وسط المهمات تكون لامركزية.

المراجع:

- https://ykadri.ahlamontada.net/t122-topic
- Edouard Limbos ,L'animation des groupes de culture et de loisirs, .3édition,1977
- http://elabioui.arabblogs.com

- حامد زهران،1984، **علم النفس الاجتماعي**، ط5، عالم الكتب، القاهرة
- فؤاد البهي السيد،1954،**علم النفس الاجتماعي**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

المحاضرة الثالثة عشر:
المشكلات السلوكية الانفعالية والتعليمية

الهدف العام: تمكين الطالب من التعرف والتفريق بين أهم المشكلات في الوسط المدرسي.

الأهداف الخاصة:

أ- أن يتعرف الطالب على مفاهيم السلوكات والاضطرابات المشكلة.

ب- أن يميز الطالب بين المشكلات السلوكية والانفعالية والتعليمية.

ت- أن يتعرف على أهمالمشكلات السلوكية والانفعالية والتعليمية.

المحتوى:

ث- المحورالأول:مفاهيم السلوكات والاضطرابات المشكلة.

ج- المحور الثاني:أنواع المشكلات السلوكية والانفعالية.

ح- المحور الثالث:أنواع المشكلات التعليمية.

الطريقة:

خ- الإلقاء المباشر

د- المحاضرة

ذ- الحوار

ر- سؤال جواب

المدة المقررة:

- ساعة ونصف

التقويم:

-أسئلة تكوينية

- أسئلة تغذية راجعة فورية

التقييم

- تقييم النهائي
- تقييم استدراكي.

المحاضرة الثالثة عشر:
المشكلات السلوكية و الانفعالية والتعليمية

1- تمهيد:

تعتبر المشكلات السلوكية والانفعالية أكثر المشكلات انتشار لدى فئة المتمدرسين ويتزايد نسب المشكلات السلوكية لدى فئة المتعلمين الذكور بينما نجد تزايد المشكلات الانفعالية لدى فئة الإناث، وهذا الأمر له علاقة بالمرحلة النمائية التي يمر بها المتعلمون، فكل مرحلة تعليمية تظهر فيها بعض المظاهر السلوكية والتي يؤدي تكرارها بشكل مستمر أوالإفراط منها من تسميتها بالسلوكيات المشكلة لان فيها إساءة للآخرين سواء أكانت معنوية أو جسدية وقد تكون فيها إساءة حتى لذات المتعلم مما يجعل مكن نشاطا المرشدين بالغة الأهمية في سبيل تقديم خدمات وبرامج إرشادية للتكفل بهذا النوع من المشكلات..

2- مفهوم السلوك المشكل:

حسب أحمد والشربيني عام 1998 ص350 لن السلوك المشكل لدى الأطفال قد أخذ عدة مصطلحات تناولها العلماء والباحثون في مجال الطفولة، فنجد مثلا مصطلح الطفل المشكل والطفل المضطرب، او الاضطرابات السلوكية للأطفال، هذا وان اختلفت كل هذه المصطلحات في اللفظ إلاأنها جميعا تؤدي إلى معنى واحد هو أن الطفل أصبح مشكلا poblemchild.

وقد عرف كورزينيCorsiniعام 1999 السلوك المشكل على أنه السلوك الذي يمثل مشكلة للفرد نفسه، سواء كانت المشكلة ظاهرة ام كامنةمثل(الحساسية الزائدة، الخجل، الجبن، الخوف)،او السلوك الذي يمثل مشكلة للآخر يتمثل(العنف العدوان، التبلد الاجتماعي، الجريمة.**(مصطفى،2011، ص40)**

1-2 اسلوب كبنر–تريجو لتحديد وتعريف المشكلات:

ما هي المشكلة؟أينالمشكلة؟ماهي السمات المميزة للمشكلة؟ماذا ومن تعني المشكلة؟متى حدثتوتحدث المشكلة؟ما الذي يبقى ثابتا؟ وما الذي يختلف؟ هل المشكلة تكبر أم تصغر؟ ما هو الشيء المميز عند تغير حجمها؟ما هو الوضع الطبيعي؟أين الوضع الطبيعي؟ماهي السمات المميزة للوضع الطبيعي؟ماذا ومن لا تعنيه المشكلة؟ متى لاتحدث المشكلة؟ **(ابو أسعد،2009، ص34).**

3- الاضطرابات السلوكية الانفعالية:

ترتبط الاضطرابات السلوكية الانفعالية بوجود الإنسان سواء كان في مدرسة او مؤسسة أو سياق اجتماعي معين، وقد عرفت تصاعدا في وتيرتها من ناحية العدد ومن ناحية الشدة بزيادة الضغوط الاجتماعية وتعقد حياة الأفراد، كما تفاقمت مع الثورة الرقمية وتكنولوجيا المعلومات التي أفرزت اضطرابات مستجدة هذا الأمر جعل العلماء في الصحة النفسية والإرشاد النفسي والعلاج النفسي يدقون ناقوس الخطر لكشف هذه الاضطرابات في مرحلة مبكرة للتكفل بها مبكرا حتى لا تزداد حدة وتصبح مكتسبة وعادات سلوكية مرضية يكون لها أثرا على سلوك المتعلمين وعلى بيئتهم الأسرية والمدرسية والاجتماعية.

1-3 تعريف الاضطرابات السلوكية الانفعالية:

عـرف هـذا المفهـوم تعريفـات متنوعـة بسـبب تبـاين واخـتلاف تخصصـات واهتمامـات البـاحثين في هـذا المجـال، ولكـن التعريـف الـذي يحظى بكثير مـن القبـول هوتعريـف بـورbower الـذي صـدر في عـام 1969 حيـث يعرفهابـأن الأطفـال المضطربين يجب أن تتوفر لديهم واحدة أو أكثر من الخصائص التاليةولفترة زمنية:-

ز- عدم القدرة على التعلم والتي لاتفسر بأسباب عقلية أو حسية أو صحية.

س- عدم القدرة على بناء علاقات شخصية ايجابية مع المعلمين والأقران وعدم القدرة على المحافظة على هذه العلاقات.

ش- ظهور أنماط سلوكية غير مناسبة في المواقف العادية

ص- مزاج عام من الكآبة والحزن.

ض- الميل لتطوير أعراض جسمية، أو مخاوف مرتبطة بمشكلات شخصية ومدرسية.**(اللالا وآخرون، 2011، ص270)**

4- **الاضطرابات السلوكية:**

يقصد بالاضطراب السلوكي بشكل عام، شذوذ وابتعاد سلوك الفرد وبشكل متكرر عن السلوك العام المتفق عليه وفقا لمعايير محددة بغض النظر عن نوع هذا المعيار ن وهو سلوكا يمتاز بالحدة والشدة في تكراراه وغير متوافق مع المعايير السلوكية في المجتمع(اي سوء التوافق الاجتماعي). وقد استخدمت كثير من المصطلحات للدلالة على السلوك غير العادي او المضطرب كسوء التكيف الاضطراب الانفعالي الشديد الاضطرابات السلوكية مشكلات التكيف كالجنوح إلاأن اقرب المصطلحات تعبيرا عن دلالة هذا السلوك هو الاضطرابات السلوكية الانفعالية. هو الاضطرابات.**(ماجدة عبيد،2015، ص12.13)**

يعرفها بأنها مجموعة من أشكال السلوك المنحرف والمتطرف التي تتكرر بشكل ملحوظ و باستمرار، وتخالف توقعات الملاحظ وتتمثل في الاندفاع والعدوان الاكتئاب والانسحاب.

اما روسRose فقد عرف الاضطراب السلوكي 1992 بأنه اضطراب سيكولوجي يتضح عندما يسلك الفرد سلوكا منحرفا بصورة واضحة عن السلوك السائد في المجتمع الذي ينتمي إليه بحيث يتكرر باستمرار ويمكن ملاحظته والحكم عليه من قبل الراشدين والأسوياء ممن لهم علاقة بالفرد.**(مصطفى، 2011 ص41)**

يشير أسامة فاروق سنة 2009بأن الاضطرابات السلوكية هي عادات سلوكية سيئة غير متوافقة ومتعارضة مع المعايير الاجتماعية السليمة وهي تسبب الضرر للفرد لو لمن حوله، مما يجعله يحتاج لخدمات إرشادية وعلاجية خاصة حتى يصبح أكثر تكيفا وتوافقا مع المجتمع. **(نفس المرجع، ص43).**

فالسلوكياتاللاتوافقية والتي تعبر عن سوء التكيف التي يظهرها الطفل المريض في تعامله مع البيئة الاجتماعية التي يتفاعل معها، هي سلوكيات مكتسبة قائمة على خطأ في التنشئة الاجتماعية والمعاملة الو الديةأو المدرسية أو البيئة الاجتماعية أو جماعة الأقران.

ويعطيه البعض تسمية

1-4 تصنيفات السلوك لدى الأطفال في العمل العلاجي:

صنف العلامة رايتWright الأطفالإلى ثلاث فئات على مستوى العمل العيادي وهي أصناف تعبر عن مشكلات سلوكية تعيق الممارسة العلاجية::

ط- الطفل المتعاون.

ظ- الطفل الذي تنقصه القدرة على التعاون

ع- الطفل الذي لديه قدرة على التعاون.

2-4 تصنيف كوي Quayللإضطر ابات السلوكية الانفعالية:

عمل **كوي** عام 2003على وضع نظام تصنيفي متعدد يعتمد على تقديرات الأبوين والمعلمين للسلوك، وتاريخ الحالة، واستجابة الطفل على قوائم التقدير ويتآلف من أربعة أبعاد وهي:

غ- اضطرابات التصرف الفوضوي وعدم الثقة في الآخرين.

ف- اضطرابات الشخصية وتتمثل في الانسحاب والقلق والإحباط.

ق- عدم النضج وتتمثل في (قصر فترة الانتباه، الاستسلام، الأحلام، اللعب مع الأطفال الأصغر سنا، السلوك الاجتماعي غير المناسب للعمر الزمني للطفل).**(اللالا وآخرون، 2011، ص273).**

3-4 أهم المشكلات السلوكية والانفعالية في الوسط المدرسي:

أهم المشكلات التي تسود الوسط المدرسي هي تلك المشكلات التي تدخل ضمن ما يسمى باضطرابات التصرف

5 اضطر ابات التصرف:

تعرف على أنها أنماط من العناد المفرط لدى الصغار يشمل السرقة والتخريب المتعمد والكذب والتعاطي المبكر للمخدرات، وقد يكون جزءا من الشخصية المضادة للمجتمع، والملمح الأساسي لاضطرابات التصرف هو نمط من السلوك متكرر ومستمر تنتهك فيه الحقوق الأساسية للآخرين والمعايير الأساسية الملائمة لعمر الطفل وتنتظم هذه الأشكال السلوكية حسب جمعة سيد يوسف عام 2000فيما يلي:

6 - التصرفات العدوانية التي تسبب تهديدا بإحداث ضرر جسمي لأشخاص آخرين. (مشكلات التنمر).

7 - التصرفات غير العدوانية التي تسبب تخريبا لممتلكات الآخرين والنصب والسرقة والانتهاكات الخطيرة للقوانين او المبادئ اي اضطرابات سلوكية خلقية. (**مصطفى،2011،ص 42)**

3-7 المشكلات السلوكية:تتمثل أهم المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي فيما ياتي:

أ- مشكلة التنمر المدرسي.

ب- مشكلة تعاطي المنشطات والمخدرات والحبوب المهلوسة.

ت- المشكلات العلائقية.

ث- مشكلات جنوح الأقران.

ج- مشكلات السرقة.

ح- مشكلات الكذب.

4-4 مشكلات التكيف وعدم التو افق:

خ- مشكلات تدني الشعور بالذات.

د- مشكلات الانتقال من مرحلة الى مرحلة.

ذ- مشكلات التأقلم الناتجة التحويل بين المؤسسات التعليمية.

أهم المشكلات التعليمية: ترتبط المشكلات التعليمية بشكل ضمني أو صريح بصعوبات التعلم إذ تعتبر إحدى صعوبات التعلم إذا كانت تتداخل مع الأداء المرتبط بعملية التعلم، وأن تكون وثيقة الصلة بالنمو التربوي والأداء الأكاديمي. **(النوبي، 2011،ص39)**

ر- **مشكلات قلق الامتحان:** وتكون غالبا لدى أقسام الامتحانات مع انه يلاحظ أن هذه المشكلة أصبحت في تزايد لدى الأقسام العادية نظرا للضغوط التي تفرزها الامتحانات، من جهة ونظرة المؤسسات التعليمية والأولياء للامتحان موقف للجزاء وليس للتعديل والتطوير والتغيير.

أ- **مشكلات الاستذكاروالمراجعة**:تتعلق انعدام التنظيم، انعدام المهارات الماوراء معرفية، حيث يطلب من المتعلمين استذكار العديد من المواد والمحتويات ولا يدرب على كيفية المذاكرة وطرق التفكير وكذا إجراءات التنظيم.

ب- **مشكلات نقص الانتباه والتركيز:** نظرا للانتشار الواسع للأجهزة الرقمية وانغماس كثير من المتعلمين في مختلف مراحل التعليم أدى ذلك هذا تزايد هذا النوع من المشكلات.

ت- **مشكلات تتعلق بالتمدرسأي الغياب**، والتأخر، عدم إحضار الأدوات المدرسية، وهي كلها مؤشرات لرفض المدرسة ورموزها فهي دلالة على بداية التسرب والانقطاع المدرسي.

ث- **مشكلات تتعلق بضعف التحصيل**،و رفض بعض المواد، عدم انجاز الواجبات، النفور من العمل المدرسي، هي مشكلات ترتبط بطبيعة بعض المواد، وبنوعية بعض الأساتذة وطريقتهم في التعليم والتحفيز، وبمستوى القدرات العقلية لبعض المتعلمين.

ج- **مشكلات تتعلق بالعلاقة مع الأساتذة**، رفض العمل مع بعض الأساتذة، سواء لعدم الكفاءة او لسوء المعاملة.

ح- **مشكلات في العلاقة مع التلاميذ:** الإحساس بالغيرة، التنافس السلبي، عدم الشعور بالأمن، عدم الشعور بالانتماء.

ملاحظة:

أما في المرحلة الابتدائية فنلاحظ سيادة مشكلات صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية

حيث ترتبط المشكلات التعليمية بشكل ضمني أو صريح بصعوبات التعلم إذ تعتبر إحدى صعوبات التعلم إذا كانت تتداخل مع الأداء المرتبط بعملية التعلم، وأن تكون وثيقة الصلة بالنمو التربوي والأداء الأكاديمي.**(النوبي ،2011،ص39)**،

التعريف التربوي صعوبات التعلم :

ظهر مصطلح صعوبات التعلم عام 1962 على يد كيرك في مؤلفه الأطفال في ظروف خاصة

عرفها ليون عام1995 بأنه اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المشتملة على فهم واستخدام اللغة المقروءة او المكتوبة، والتي ربما تظهر نفسها في القدرة غير التامة للفرد كي يستمع، يتحدث، يقرأ، يكتب يهجي، أو يقوم بإجراء العمليات الحسابية، الافازيا النمائية، ولا يشتمل المصطلح على الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم تعود لإعاقات بصرية، سمعية ، إدراكية، او تأخر عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو عدم ملائمة بيئية، أو ثقافية أو اقتصادية.**(العزازي، 2014، ص13)**،

تعريف الهيئة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم:

يقصد بصعوبات التعلم هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تعبر عن نفسها عن طريق صعوبة ملحوظة تكتسب في السمع والكلام والقراءة والكتابة، والاستدلال والقدرات العقلية، هذه الاضطرابات قد تعود إلى اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن يحدث على امتداد حياة الفرد ومن الممكن أن يكون مصحوبا باضطراب في السلوك والإدراك الاجتماعي،(**العزازي، 2014، ص15**).

محكات تحديد وتشخيص صعوبات التعلم:

يقترح كل من كيرك وجالاجير عام Kirk and Gallagler1989 ثلاثة معايير يمكن الاعتماد عليها للحكم في في ما إذا كان الطفل لديه صعوبات تعلم وهي:

خ- **معيار التباين:** يقصد به تباعد في المستوى التحصيلي للمتعلم في مادة عن المستوى المتوقع منه، وله مظهران التفاوت بين القدرات التحصيلية والمستوى التحصيلي، والمظهر الثاني يتمثل في التفاوت في المستوى التحصيلي للمتعلم في المقررات والمواد الدراسية المختلفة.

د- **معيار الاستبعاد:** يستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الحالات الآتية(التأخرالعقلي، الإعاقات الحسية، المكفوفين، ضعاف البصر، الصم، ضعاف السمع، ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل الاندفاعية والنشاط الزائد، حالات نقص فرص التعلم او الحرمان الثقافي. (**العزازي، 2014، ص20**)

ذ- **معيار التربية الخاصة: يرتبط** بالمحك السابق ومفاده ان ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع العاديين ويعني هذا أن المتعلمين يبدون عاديين إلا انه تلزمهم إجراءات التربية الخاصة وخدماتها بما يتناسب مع صعوباتهم.

وتقوم فكرة محك التربية الخاصة على فكرة أن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يصعب عليهم التعلم وفق الطرق التقليدية كما أن الطرق المتبعة مع الفئات الخاصة أي ذوي الإعاقات قد لا تناسبهم بمعنى أنهم يحتاجون إلىأساليب تعلم خاصة بهم وبرامج تربوية علاجية خاصة ومعلمين متخصصين.(**غنايم، 2016، ص43**)

مشكلات صعوبات التعلم النمائية:

يعرف الزيات الصعوبات النمائية على أنها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، وتتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه، والإدراك، والذاكرة والتفكير، واللغة والتي يعتمد عليه التحصيل الأكاديمي، فأي انحراف نمائي في هذه العمليات يؤدي إلى صعوبات تعلم أكاديمية.(**كو افحة، 2011، ص63**)

أ- صعوبات الإدراك

ب- صعوبات الانتباه.

ت- صعوبات نقص التركيز وفرط النشاط والحركة.

ث- الذاكرة.

ج- صعوبات التواصل.

ح- الجانبية.

مشكلات صعوبات التعلم الأكاديمية:

خ- صعوبات القراءة: Dyslexia

يعرفها **مطاوع عام1999** بأنه صعوبات العجز القرائي وهو مصطلح يشير لوصف التلاميذ الذين يبدون انحرافا عن المتوسط في واحدة أو أكثر من العمليات اللازمة لفم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، بالرغم من كونهم عاديين حركيا وحسيا وعقليا، إلا أنهم يعانون صعوبة في القراءة والنطق والهجاء والفهم الصحيح، ويؤدي ذلك إلى وجود مشكلات إدراكية في تعلمهم للمفاهيم العامة والمفاهيم العلمية خصوصا مما يؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيلهم. **(العزازي، 2014، ص 36)**

وهي اضطراب قد يكون عصبي المنشأ ذا أساس وراثي مما يسبب التأخر عن العمر القرائي.

د- صعوبات الكتابة:Dysgraphia

وتعنيالصعوبة أو القصور أو عجز الكتابة

وهي حسب دولفوس2005 Dolfos هي اضطراب ينشا من صعوبة التحكم في النظام الحركي الدقيق، وفي التنسيق بين حركة العين واليد وذلك يؤثر بدوره على القدرة الكتابية.

تعرفها **العزازي** بأنها اضطراب عصبي يظهر في خلل بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي، فهي طريقة جامحة في الكتابة وغير منضبطة، ولا تسير وفق قواعد لغوية وتنظيمية، لا يعطي أصحابها أي اعتبار للقارئ فقد يحذفون حروف الكلمات أو يضيفون عليها، وغالبا ما تكون الجمل التي يستخدمونها قصيرة ومفككة وتفتقر للمعنى أو المضمون**(العزازي، 2014، ص51)**

ذ- صعوبات الحساب او الرياضيات :

تعني الرياضيات استخدام الرموز وقدرة الشخص على استخدام هذه الموز فالتلميذ الذي لا يستطيع ان يميز بين هذه الأرقام والرموز و هو ما يسمى بعسر الرياضيات ومعناه عدم قدرة التلميذ على التعامل مع الأرقام والمعادلات الرياضية وليس القدرة على جمع الأرقام بالشكل الصحيح حيث لا يفرق بين إشارات الجمع والطرح من هذا فإن تشخيص هذا النوع من التلاميذ سهل على المعلمين والأساتذة.**(كو افحة، 2011، ص89)**.

أهم المشكلات الانفعالية في الوسط المدرسي:

ر- مشكلات القلق:

يمثل القلق حالة توقع للخوف، ومن الشعور بعدم الارتياح والاضطرابات والهم المتعلق بالمستقبل، ففي كل مرحلة من مراحل نمو الطفل تظهر لدبه حاجات خاصة، إذا لم يتم إشباعها ينتج عنها القلق.

ويؤثر القلق على التحصيل سلبا فحسب **سوليفان Sullivan** عام 1953فان القلق في أي سن يعد عاملا معوقا للتنظيم كما يرى البعض بأنه يضعف الوظائف العقلية، للطفل وكذا قدرته على الانتباه، وأن جهوده تتحول نحو مواجهة مشكلاته بحيث يجد نفسه قاصرا على التعامل مع واجباته الأخرى بنجاح. كما بينت دراسات أخرى وجود ارتباطات سالبة بين القلق والذكاء والتحصيل والتي تتزايد في المدرسة الابتدائية.(**الزغبي، 2013، ص 49)**

كما تظهر مشكلات قلق الامتحانات بكثرة لدى المتعلمين خاصة أقسام الامتحانات الانتقالية، حيث يدرك هؤلاء بأن تلك الامتحانات مهددة للشخصية.

ز- مشكلات المخاوف المدرسية:

ان الخوف عبارة عن انفعال يتضمن حالة من حالات التوتر التي تدفع الشخص الخائف إلى الهرب من الموقف الذي أدىإلى استثارة خوفه حتى يزول التوتر، فالخوف يتضمن حالة من التوجس تدور حول خطر معين له وجود واقعي، وحسب هورلوكHurlock 1981 تعتبر المخاوف مكتسبة برغم اختلافها وتمايزها من مرحلة إلىأخرى في الطفولة، وتشير الدراسات1992Sanders بان المخاوف لدى الأطفال ترتبط بنوعية العلاقات المتبادلة بين الطفل وأسرته من جهة، وبالمواقف التي يشعر فيها بالتهديد وبعدم الأمن والفشل من جهة أخرى . .(**الزغبي، 2013، ص 56).**

وتنبئ مؤشرات الوضع الراهن في الأوساط المدرسية عن حالة تزايد وارتفاع هذا النوع من المشكلات مع تعدد مصادرها بداية من المخاوف من المعلمين والمعلمات ن ثم المخاوف من البرامج وصعوبة المواد التعليمية، المخاوف من ضغوط الأولياء على الأطفال مخاوف المتعلمين من بعضهم البعض، مخاوف من الامتحانات، كل هذا الوضع إضافة إلى المشكلات المجتمعية الأخرى تجعل الطفل يعيش حالة من الخوف المتعدد والمتكرر في الشد والمدة هذا يستدعي التدخل لإيجاد إطار للتكفل النفسي والإرشادي والتحصيلي بهؤلاء المتعلمين وليس تدريسهم فقط فعندما يتوفر جو التعليم تتوفر الدافعية والاستعداد للتعلم من قبل المتعلم.

المراجع:

- أسامة فاروق مصطفى،(2011)، **مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- احمد عبد اللطيف ابو أسعد، (2009)، **التشخيص والتقييم في الإرشاد**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- زياد كامل اللالا وآخرون،(2011)، **أساسيات التربية الخاصة**، دار المسيرة. عمان
- ماجدة السيد عبيد،(2015) ، **الاضطرابات السلوكية**،ط1، دارصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- أسامة فاروق مصطفى،(2011)، **مرجع سبق ذكره.**
- نفس المرجع السابق.
- زياد كامل اللالا وآخرون،(2011)،**مرجع سبق ذكره.**
- أسامة فاروق مصطفى،(2011)، **مرجع سبق ذكره.**
- علي محمد النوبي محمد، (2011)، **صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- نفس المرجع.
- هند عصام العزازي،(2014) ، **صعوبات التعلم والخوف من المدرسة**، ط1، المكتب العربي للمعارف، القاهرة.
- نفس المرجع.
- نفس المرجع.
- عادل صلاح غنايم،(2016)، **البرامج العلاجية لصعوبات التعلم**،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.
- تيسير مفلح كوافحة، (2011)، **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- هند عصام العزازي،(2014) **مرجع سبق ذكره**
- هند عصام العزازي،(2014) **مرجع سبق ذكره**
- تيسير مفلح كوافحة، (2011)، **مرجع سبق ذكره.**
- احمد محمد الزغبي، (2013) **الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال**،ط1، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان.
- حمد محمد الزغبي، (2013)، **مرجع سبق ذكره.**

المحاضرة الرابعة عشر:
التأخر الدراسي ومفا هيم الدعم المعالجة البيداغوجية

الهدف العام: ان يتمكن الطالب من مفاهيم التاخر الدراسي واستيعاب مفاهيم الدعم المعالجة البيداغوجية

الأهداف الخاصة:

- أن يتعرف الطالب على مفاهيم التأخر الدراسي
- أن يستوعب الطالب العلاقة بين التأخر الدراسي والمفاهيم المشابهة
- أن بميز الطالب بين مفاهيم الدعم التربوي
- أن يتمكن الطالب من بناء برامج معالجة التأخر الدراسي

المحتوى: المقاطع

- **المقطع الأول:مفاهيم التأخر الدراسي**
- **المقطع الثاني:العلاقة بين التأخر الدراسي والمفاهيم المشابهة**
- **المحور الثالث : بناء برامج معالجة التأخر الدراسي**

الطريقة:

- الالقاء المباشر
- المحاضرة
- الحوار
- سؤال جواب

التقويم:

-اسئلة تكوينية

- اسئلة تغذية راجعة

- التقييم النهائي:

امتحان نهائي

امتحان استدراكي

المحاضرة الرابعة عشر:
التأخر الدراسي و مفاهيم الدعم
و المعالجة البيداغوجية

تمهيد:

يعتبر التأخر الدراسي من بين المشكلات التي تظهر في المراحل التعليمية الدنيا أي المرحلة الابتدائية خصوصا يظهر ذلك في حالات الإعادة المتكررة لدى بعض المتعلمين الناتجة عن عدم تمكنهم من مبادئ القراءة والكتاب والحساب مما يضع الأساتذة أمام مشكلة التكفل بهذه العينية ومحاولة ومسايرتها او مساير برنامج التلاميذ العاديين، وقد أوجدت المنظومة أقسام التعليم المكيف للتكفل بهذه العينة من المتعلمين إلا أن عدم تكوين المتعلمين في إعداد البرامج المتخصصة لهذا النوع من الحالات والتي تختلف باختلاف العجز المسجل لديها مما يصعب حتى عمليات التشخيص نوع التأخر او الصعوبة التعليمية المسجلة لدى المتعلم

التأخر الدراسي:

مفهوم التأخر الدراسي:

يعرف التأخرالدراسي في قاموس علم النفس الألماني على انه ضرر كبير او قليل في نمو شخصية التلميذ عند تحقيقه لمتطلبات الخطة الدراسية، والذي لايمكن التغلب عليه إلا من خلال إجراءات تربوية خاصة التشجيع الفردي.

يعرفه بعض التربويون:

بأنه الانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي عن المستوى المتوقع في اختبارات التحصيل او الانخفاض عن مستوى سابق من التحصيل ا وان هؤلاء الأطفال الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي اقل من مستوى أقاربهم العاديين الذين هم في مثل أعمارهم ومستوى فرقهم الدراسية. **(عبد السلام،2009،ص11)**

بينما عرفه **زهران وبرادة** عام 1974بانه حالة تخلف أو تأخر أو نقص في التحصيل لأسباب عقلية أو اجتماعية أو انفعالية،بحيث تنخفض نسبة التحليل دون المستوى العادي المتوسط بأكثر من إنحرافين معيارين سالبين، وبهذا المعنى يكون التأخر الدراسي تأخرا في التحصيل عن متوسط الأقران أي أنه تأخر مؤقت يعود لأسباب اجتماعية، أو نفسية، أو اقتصاديةأو ثقافية.

ويعرفه **الزغبي**التأخر الدراسي بأنه مشكلة دراسية تظهر على شكل تأخر في مستوى التحصيل عن المتوسط، بحيث يكون هذا المستوى عند التلميذ يكون اقل من المستوى الحقيقي لقدرته. وقد يكون في مادة دراسية أو أكثر، وقد يكون دائما أو مؤقتا، وتعود أسبابه لعوامل جسمية،أو عقلية، أو انفعالية، أو اجتماعية ، أو تربوية.

وعليه فهو قد يكون **عاما** في جميع المواد، وفي هذه الحالة يرتبط بتدني القدرات العقلية وانخفاض معدل الذكاء حيث يكون في حدود 70-85 بالمائة.

وقد يكون **خاصا** في مادةمعينة أو مجموعةمن المواد كالحساب...والامتلاء مثلا وفي هذه الخلة فهو يرتبط بنقص قدرة عقلية طائفية معينة.

ويمكن تقدير التأخر الدراسي على أساس العمر التحصيلي والعمر الزمني فعندما يكون العمر التحصيلي اقل من العمر الزمني يعني بان هناك تأخرا دراسيا.**(الزغبي، 2013، ص ص214،213).**

أنواع التأخر الدراسي:

يذكر **زهران** عام1987 أنأنواع التخلف الدراسي كما وضحها**هيرلوك** عام 1972 هي:

- **التخلف العام:** ويكون في جميع المواد الدراسية، ويرتبط بالغباء حيث تتراوح نسبة الذكاء بين 70---85.
- **التخلف الدراسي الجزئي:** ويكون في مادة واحدة أو مواد بعينها كالرياضيات مثلا ويرتبط بنقص القدرة.
- **التخلف الدراسي المستمر:** وفيه يقل تحصيل المتعلم عن مستوى قدرته على مدى فترة زمنية طويلة.
- **التأخر الدراسي الموقفي:** الذي يرتبط بمواقف معينة حيث يقل تحصيل المتعلم عن مستوى قدرتهبسبب خبرات سيئة مثل النقل من مدرسة إلى أخرى، أو فقدان احد أفراد الأسرة، أو المرور بصدمة انفعالية.
- **التأخر الدراسي النفسي:** وهوتخلف متقاطع يرتبط بنقص الذكاء،أو القدرات أو الاستعدادات أو مستوى الطموح، أو الدافعية للإنجاز.
- **التخلف الدراسي الزائف:**وهو حسب منصور 1984تخلف غير عادي يرجع لأسباب عقلية أو نفسية ويمكن علاجه.**(الجرجاوي، 2002، ص15)**

أسبابالتأخر الدراسي:

- **الأسباب الدراسية المرتبطة بالمدرسة:**

وهي جملة الأسباب المتعلقة بالمعلم وشخصيته وطريقته في التدريس وأسلوبه في إدارة الصف من طرق ردع وتسيير الفصل وكذا عدالته ونزاهته وفي التعامل مع المتعلمين إضافة إلى الكيفية التي يخلق من خلالها دافعية التعلم لدى المتعلمين إضافة إلى محتوى المواد التعليمية من ناحية الصعوبة والعمق والتنظيم والإجرائية، دون أن ننسى المجال الفيزيقي المتعلق بالمدرسة وأجهزتها ووسائلها وجماليتها وكذا وضعيات الجلوس لدى المتعلمين، هذا دون أن ننسى نوعية الكتب المدرسية وجماليتها من ناحية المضامين ومن ناحية ترتيبها وعرضها بمراعاة الترتيب المنطقي والنفسي، إضافةإلى صور الشخصيات والنماذج المقدمة على أنها نماذج ذات قيمة اجتماعية.

- **الأسباب الاجتماعية المرتبطة بالخلفية الأسرية:**

هذا الأمر يرتبط أساسا بأبناء الفئات المهمشة والتي لا تعطي قيمة للتعلم والتعليم حيث أفاقهامحدودة،م كما ترتبط بالمستوى الثقافي للوالدين وكذا انتمائهم الاجتماعي هذا دون ان ننسى مستوى الدخل والخلفية الاقتصادية للأسرة، كما يتدخل نوع السكن وموقعه في عدم ترغيب الطفل في المدرسة مما يصعب عليه مجاراة زملائه الذين قد يكونون في ظروف أفضل او سياقات أحسن.

أسباب نفسية وعقلية:

وترتبط بالمستوى العقلي للطفل متمثلا في نسبة ذكائه ومستوى نموه ونضج بعض الوظائف المعرفية كالانتباه والتركيز والتفكير والتذكر، الإدراك إضافة إلى التأخر في الجوانب الحسية كالحركات الصغيرة، أو التآزر الحركي، والجانبية، او قلة الانتباه مع فرط النشاط، مما يجعله متأخرا عن العاديين في عملية من العمليات العقلية، هذا دون أن ننسى معاناته من بعض المشكلات النفسية كالخجل والقلق وتدني مفهوم الذات وانخفاض مستوى الطموح.

كما يجب الإشارة إلى بعض الأسباب العضوية أو الطبية التي تجعل من الطفل يعيش خلل في بعض الوظائف سواء كانت عصبية مرتبطة بالمخ أو لها علاقة بإفرازات الغدد كالغدة الدرقية مثلا.

download-pdf-ebooks.org-1526767424Cm0J5.pdf (books-library.website)

المعالجة البيداغوجية:إن المعالجة تحمل معنى طبي، تشخيص المرض، تحديد الأسباب والدواء وكذا التكهن بالشفاء.

هي فعل تصحيحي يحقق تعديلا وضبطا بيداغوجيا للتعلم تسهيلا لمسايرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لبقية زملائهم.

الاستدراك:يتوجه إلى الفئة البطيئة في وتيرة التعلم وذلك برسم مخطط لبلوغ هدف إلحاق المتخلفين، ويكون الاستدراك بدرس او مجموعة دروس بعد غياب مرض أو عدم التركيز أو السهو بهدف جعل المتعلم مستعدا لاكتساب معارف جديدة.

الدعم: بينما يتوجه الاستدراك لأفراد او لمجموعات صغيرة فإن الدعم يتوجه إلى الفوج كله حيث يتم التركيز فيه على التعلمات غير المستوعبةمن طرف مجموع المتعلمين وهويعمل على بلوغ الهدف المحدد والمؤشر المرسوم لبلوغ عتبة النجاح.

فالمعالجة تخص الراسبين والضعفاء بتحديد نقائصهم والثغرات المسجلة في المفاهيم والمعارف والسلوكيات لديهم والعمل على معالجتها وتصحيحها.

أما الاستدراك فيخص الفئة من التلاميذ تكون أفضل من الفئة السابقة أي هؤلاء التي سجلت لديهم نقائص في بعض المفاهيم التعلمات.

بينما الدعم فيعني الفئة الأفضل والتي تجعل من التحسين والإتقان والتفوق والتميز هدفا لها. بونوة**ص24**

كيفيةتسييرنشاط المعالجة التربوية:

تشخيص المشكلة:

اســـــم المتعلم	المشكلة	نوع المشكلة	تو اتر المشكلة	مشكلة عابرة	بيداغوجية	مشكلة أسرية	انعـــــــدام الدافعية
	توصـــــيف المشكلة	تصنيفها مجالها	مـــدى تكـــرار المشكلة مشكلة نسقية	مشكلة وقتية او تتعلـــــق بوضعية واحدة	تتعلـق بصـعوبة المادة او بعـدم مقـدرة المـــــتعلم ام باسلوب المعلم	طلاق الوالدين بيئة مهمشة مشكلة السكن	- عدم الرغبة في العمل المدرسي انخفـــــاض مستوى الطموح

تصنيف بحسب مجال التأخر:

تصنيف التأخر	مكتسبات قبلية	تحديد الدرس	المحور	المقطع
ما نوع التأخر؟	تحديـــد الثغـــرات فـــي المكتسبات القبلية	تحديد الوحدة الدرس	تحديد المحور	تحديد المقطع

تصنيف بحسب نوع المعرفة

نوع المعرفة	تقريرية	اجر ائية	شرطية
مشكلة لها علاقة بنوع المعارف	حقائق مفاهيم معلومات	مشـــكلة لهـــا علاقـــة بتوظيـــف المعرفة	لها علاقة بمتى نستخدم معارف تقريريـة ومتى نسـتعمل معـارف اجر ائية؟

تصنيف له علاقة باستر اتيجيات التعلم

استر اتيجيات تعلم المتعلم	استر اتيجيات التعلم المعرفية	اســتر اتيجيات الـــتعلم مـــا وراء معرفية	استر اتيجيات التعلم الوجدانية
التأخريعـود الى عـدم الـتحكم في استر اتيجيات التعلم	المتعلقـــة بـــالتنظيم، والتفكيـــر، والإنتباه، والادراك، والتذكر	المشـــكلة مرتبطـــة بـــوعي المـــتعلم باســـتر اتيجياته وتشـــمل اليقظـــة والمر اقبة والتقويم	مرتبطة بدو افع اتجاهات المتعلم نحو المادة والمدرسة والمعلم

المصدر: مقترح استاذ المقياس

الدعم:

في محاولة البحث عن مفهوم الدعم التربوي تجد عشرات التعاريف التي أنتجتها التجارب و الأدبيات المهتمة بميدان التربية و التعليم.وحسب الدليل البيداغوجي فالدعم التربوي هو مجموعة من الأساليب و الاستراتيجيات المنجزة في وقت معين بهدف تجاوز و تصحيح مشاكل العملية التعليمية التعلمية.

1. **مفهوم الدعم التربوي:**

هو مجموع إجراءات وتقنيات تهدف إلى تصحيح التعثرات في المجال الدراسي ،بعد الكشف عنها بواسطة أنواع التقويم المختلفة ، بمعنى أن الدعم إجراء يعقب عملية التقويم ويتضمن كشف صعوبات التعلم وعوائقه ومن ثمة تصحيحها ومعالجتها بهدف ضبط وتحسين وترشيد عملية التعليم والتعلم، من هنا ارتباط الدعم بالتقويم.

- الدعم أيضا عبارة عن بناءٌ نَسَقي وإستراتيجية تبتغي تصحيح تعثرات المتعلمين وتهدف تحقيق التقليص بين أهداف التعلم ونتائجه.**(ادريسي، دون سنة، على الرابط)**

والمقصود به مجموعة من الوسائل والتقنيات التربوي التي يمكن إتباعها داخل الفصل في إطار الوحدات الدراسية أو خارجه في إطار المدرسة ككل لتلافي بعض ما قد ينجم لدى التلاميذ من صعوبات(عدم فهم، تعثر تأخر.....) تحول دون إبراز القدرات الحقيقية، والتعبير عن الإمكانيات الفعلية.

- ويقصد به كذلك مجموعة من العمليات تتم في حقول ووضعيات محددة، وتستهدف الكشف عن التعثر الدراسي، وتشخيص أسبابه وتصحيحه من اجل تقليص الفارق بين الهدف المنشود والنتيجة المحققة (**الكنبور،2018، ص14).**

2- الاستدراك:

يحمل الاستدراك معنى المراجعة أي إعادة دروس أو محاور بغرض تثبيتها و ترسيخها لدى المتعلمين.

3- المعالجة:

المعالجة لها علاقة بالمجال الطبي فهي مرتبطة بالعمليات الاتية:الفحص-التشخيص- تحديد الأسباب والعلاج والتكهن بالشفاء. وهي فعل وقائي من التعثر و الفشل لكون التشخيص يتدخل بمجرد ظهور صعوبات التعلم وفي الوقت نفسه هي عملية تصحيحية لكونها تعالج الأسباب وتستثير كل العوامل (التلميذ , المدرسة, الوسط الاجتماعي).

وظائف الدعم:علمي إدريسي (دون سنة)على الرابط

- بإدراك مواطن الضعف وتشخيص صعوبات التعلم لدى المتعلمين.
- تصحيح وضعية التعثر والخلل لديهم عبر تزويدهم بالكفايات والقدرات اللازمة لمواكبة دراسته بشكل منسجم.
- تفادي حصول التعثر وبالتالي الفضل الدراسي من هنا وظيفته الوقائية إلى جانب الدور التصحيحي والعلاجي للدعم التربوي.

• إبراز القدرات الحقيقية للتلاميذ وترسيخ مكتسباتهم و تنمية مهاراتهم. • تطوير المردودية العامة لمجموع الفصل الدراسي. • تقليص الفروق الفردية بين التلاميذ. • تقليص الفارق بين مستوى التعلم والنتائج الفعلية والأهداف المتوخاة.

4- **مسارات الدعم والتقويم:**

يتوقف الدعم التربوي على إجراءات سابقة له تتمثل أولا في تشخيص التعثرات عن طريق قياسها عبر وسائل التقويم المختلفة . ولهذا يرتبط الدعم بالتقويم ارتباطا جدليا بحيث أنه يتأثر به ويؤثر فيه .

• الدعم باعتبار مراحله ثلاثة أنواع :

1 .دعم أولي وهو دعم المنطلقات . 2 .دعم السيرورة. 3 .دعم النتائج.

1-4 **عند مدخل العملية التعليمية** .التعلمية يعتبر دعما وقائيا استباقيا على إثرنتائج التقويم التشخيصي إذا ثبت أن بعض التلاميذ لن يتمكنوا من متابعة التعليم ومن ثمة ضرورة التدخل عبر تدابير داعمة ووقائية تيسر تمكنهم من المسايرة.

• أما خلالها فيمثل دعما ضابطا توجيهيا إذا بينت نتائج التقويم التكويني مواجهة بعض التلاميذ لصعوبات في الاكتساب والتحصيل.

• يعتبر دعما علاجياعند مخرجها أو نتائجها إذا أكدت نتائج التقويم الإجمالي النهائي عدم تحقق بعض أهداف ما لدى بعض التلاميذ.

2-4 **مساروقائي توقعي** عند الانطلاق يتم تشخيص الصعوبات التي تواجه المتعلم في أفق تصحيحها ومعالجتها مسار تتبعي مواكبة لمستوى تقدم المتعلم بغية التدخل بهدف سد النقص والتوجيه مسار علاجي علاج ثغرات التعلم في ضوء النتائج النهائية بهدف تقليص الفروق وتطوير المستوى.

5-طرق المعالجة:

تتنوع طرق المعالجة بتنوع نقائص المتعلمين وكذا اختلاف قدراتهم وخصائصهم إضافة إلى توفر الوسائل التعليمية، وكذا الزمن المخصص الى ذلك، وتكون عن طريق تطبيق برامج فردية وجماعية تتضمن أهداف ومحتوى تدريبي وطرائق ووسائل و عدد من الحصص وتغذية راجعة.

5-1بعض البيداغوجيات المستخدمة في المعالجة:

- البيداغوجية التصحيحية لكارول وبلوم
- البيداغوجيا الفارقية
- بيداغوجيا الخطأ

5-2 إستراتيجية علاج التأخر الدراسي:

- استراتيجيات سلوكية تشكيل السلوك.
- استراتيجيات النمذجة
- استراتيجيات التعلم التعاوني- استراتيجيات وجدانية. - استراتيجيات معرفية وماوراء معرفية

تخطيط البرنامج التدريبي الفردي في صعوبات التعلم والتربية الخاصة:
نموذج مقترح
يوضح الخطوات العملية للبرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم
إعداد
داود سلمان جلال

البرنامج التربوي الفردي:

ويعرفه المعدمجموعة من الوحدات المتدرجة والمترابطة ، تتضمن عمليات تشخيصية ، وأهداف وأنشطة ، وأساليب تعليمية علاجية فردية وفق جدول زمني محدد وفي غرفة صفيةمناسبة ، بهدف تنمية وتعليم مهارات متنوعة لتلاميذ

خطوات البرنامج:

يعتبر النموذج الذي قدمه (**ويهمان 1981**) في بناء المناهجللأطفال من النماذج المقبولة والمعتمدة في مجالات التربية الخاصة ، وهو يمر بخمس خطوات رئيسية :

1- التعرف على السلوك ألمدخلي للطفل

2- قياس مستوى الأداء الحالي

3- إعداد الخطة التربوية الفردية

4- إعداد الخطة التعليمية الفردية

5- تقويم الأهداف السلوكية

أولا : التعرف على السلوك المدخلي للطفل:

وهو أول حلقة من حلقات البرنامج التربوي الفردي ، كما انه عملية تشخيصية للتعرف على المعلومات الأولية النوعية عن الفئة التي نتعامل معها من خلال مطابقة الخصائص التي يتميز بها الأطفال ذوي صعوبات التعلم مع التلميذ المعني

نموذج استمارة (التعرف على السلوك المدخلي)

اسم التلميذ : **الصف :**

الخصائص الإدراكية والتعليمية	مظـاهر الســـلوك	التقييم
الانتبـــاه	- لديه سعة انتباه قصيرة (لدقائق محدودة)	
	- يبدو شارد الذهن عندما يوجه إليه سؤال	
	- لا يصغ إليك عندما تتحدث إليه بشكل مباشر	
الاندفاعيــة	- يندفع في الإجابة عن أسئلة المعلم دون تركيز	
	- يندفع في الإجابة عن أسئلة المعلم قبل اكتمال سماعها	
	- يقاطع الآخرين دائما ولا يعطيهم الفرصة الواجبة	
	- يجد صعوبة في انتظار دوره في أي أنشطة اجتماعية	
النشاط الزائد	- لا يهدأ – لا يستقر في مقعده (يغادر مقعده متى شاء دون إذن) دائم التحرك	
	- يقوم داخل الصف بحركات وإشارات غير طبيعية وغير مقصودة)	
	- يتحدث بصورة مكثفة ومتدفقة وسريعة	
الذاكــرة	- كثير النسيان	
	- يبتعد كثيراً عن النقطة أو الموضوع المطروح للنقاش	
النفســية	- يميل إلى الانطواء على نفسه داخل وخارج الصف	
	- يحاول التأخر عن دخول الصف في الوقت المحدد	
	- يكثر من طلب العناية والرعاية	
التآزر الحركي- البصري / ضعف التآزر الحركي – البصري أو السمعي العام		
العدوانيــة	- تظهر عليه العدوانية في علاقاته مع زملائه	
	- يميل إلى العناد	
	- يميل إلى إحداث الضوضاء	
	- تصعب السيطرة على سلوكه من قبل المعلم	
المعرفيــة	- صعوبة في الإدراك السمعي والبصري والحركي	
	- يحتاج إلى شرح الدرس عدة مرات دون بقية التلاميذ	
	- صعوبة تعلم مهارات في القراءة	
	- صعوبة في تعلم الكتابة	
	- صعوبة في تعلم الإملاء	
	- صعوبة في تعلم الرياضيات	

ثانيا : قياس مستوى الأداء الحالي :

وهي أيضا مرحلة تشخيصية أكثر دقة من المرحلة الأولى ، تعتمد في جمع المعلومات على الاختبارات إضافة إلى الملاحظات اليومية وإجراء المقابلات.

نموذج استمارة (قياس مستوى الأداء الحالي)

اسم التلميذ :   الصف:

1- مرحلة التعرف السريع : نقاط الضعف ، بيئة الطفل ، ظروفه العامة .

....

....

2- مرحلة التقييم الدقيق :

- الملاحظة اليومية :

- العناية بمظهره الخارجي : ....

- الاعتماد على النفس : ....

- مشاركته بالنشاطات الاجتماعية : ....

- يتحكم بانفعالاته ومشاعره : ....

- المقابلات مع الأهل والمعلمين والأقارب : ....

....

3- لاختبارات : (استعمل فقرات الاختبارات في الملحق - ص7) ثم دون نتائج التقييم لهذه المهارات

- المهارات المعرفية الإدراكية : ....

....

- المهارات الحركية الدقيقة والكبيرة : ....

....

- مهارات اللغة والتواصل : ....

....

- المهارات المعرفية التعليمية : ....

....

اتخــــــــــــــــــــــــاذ القــــــــــــــــــــــــرار

:..

ثالثا :الخطة التربوية الفردية :

هي خطة تصمم بشكل خاص لطفل محدد لتحقيق حاجاته التربوية ، بحيث تشمل كل الأهداف المتوقع تحقيقها وفق معايير معينة ، وفترة زمنية محددة . وتعتبر بمثابة المنهاج الخاص للطفل وهي كما موضحة في نموذج الاستمارة في أدناه وهذا توضيح لبعض ما ورد فيها :

- الأهداف السلوكية :

صياغة جميع الأهداف السلوكية التي تشترك مع بعضها لتحقيق الهدف العام .

- عدد الحصص :

عدد حصص تحقيق الهدف العام هو حاصل جمع عدد حصص ألأهداف السلوكية . وهذا يتطلب تحديد عدد الحصص التي نتوقع أن يتحقق فيها كل هدف سلوكي ,

- مدة تحقيق الأهداف :

بعد تحديد عدد الحصص التي يتحقق من خلالها الهدف العام يمكن تحديد المدة الزمنية المتوقعة لتحقيق الهدف العام ، فعلى سبيل المثال : أن مجموع عدد الحصص اللازمة لتحقيق الهدف العام كانت (15 حصة) وكان التلميذ بحسب جدول دروس غرفة المصادر يأخذ ثلاث حصص في الأسبوع ، فبذلك تكون المدة الزمنية لتحقيق الهدف العام خمسة أسابيع ، كما أصبح تأريخ بدء المهارة وتأريخ انتهاء المهارة معروف أيضا.

نموذج استمارة (الخطة التربوية الفردية)

1- المعلومات العامة :

اسم التلميذ : الجنس : الصف : التولد

تاريخ التحاقه بالمدرسة : / / نوع الصعوبة :

2- نتائج قياس مستوى الأداء الحالي (ملخص نتائج التقييم على ضوء الاختبارات)

.....

.....

3- الأهداف التعليمية	عـــــدد الحصص	مدة تحقيق الأهداف	
		تأريخ بدء المهارة	تأريخ انتهاء المهارة
الهدف العام :تنمية قدرات التلميذ على إتقان مهارة			
الأهداف التعليمية السلوكية : -1 -2 -3 -4 -5 -6 -7 -8 -9 -10			

رابعا : الخطة التعليمية الفردية :

وهي الجانب التنفيذي للخطة التربوية الفردية . فلكل هدف سلوكي تعليمي ورد في الخطة التربوية ينبغي ان تطور له خطة تعليمية فردية ، أو أن لكل حصة دراسية خطة تعليمية ، بغض النظر عن عدد الأهداف السلوكية التي تتضمنها الحصة الواحدة . وبناءا على ذلك يقوم المعلم بتنظيم سجل يربط فيه عدد كافي من استمارات النموذج في أدناه يسمى سجل الخطة التعليمية الفردية . علما أن الأهداف السلوكية التي سنضعها في هذه الخطة هي نفس الأهداف السلوكية الموجودة في الخطة التربوية الفردية .

استمارة الخطة التعليمية الفردية

اسم التلميذ : الصف

المهارة :	
اليوم والتاريخ : / / عدد الحصص المخصصة ( ) . الحصة الحالية ( )	
تأريخ بدء المهارة / / تأريخ انتهاء المهارة / /	
الهدف السلوكي أو الأهداف السلوكية	
الوسائل التعليمية	
ألأسلوب التعليمي	

التقييم	رقم الهدف	م1	م2	م3	م4	م5	م6	م7	م8	م9	م10	نسبة الصواب

خامسا:تقييم الأهداف السلوكية :

وهو ما يقوم به المعلم في نهاية كل هدف سلوكي أو حصة دراسية بهدف التعرف على مدى تحقيق الأهداف ففي كل محاولة يؤديها التلميذ لغرض تحقيق الهدف يؤشر المعلم بعلامة (+) إذا كانت ناجحة وهي تمثل (10) درجات ، أو بعلامة (.) وهي تمثل الصفر إذا كانت فاشلة.

مراجع المحاضرة الاخيرة

- محمد صبحي عبد السلام،(2009)**صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال**،ط1، مؤسسة اقرأ ،للنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة.
- احمد محمد الزغبي،(2013)، **الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال**،ط1،دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
- زياد بن علي الجرجاوي،(2002)، **التأخر الدراسي ودور التربية في تشخيصه وعلاجه**، ط2.
- بونوة
- https://slideplayer.fr/slide/15137672**علمي إدريسي عبدالرحمن - التقويم التربوي** - على الرابط تاريخ الاسترجاع 2023/03/14
- رشيد الكنبور، (2018)،**دليل أنشطة الدعم بالتعليم الابتدائي**، المملكة المغربية

https://www.devoir.tn/primaire/**داود سلمان جلال، البرنامج التربوي الفردي**،تاريخ استرجاع الرابط 2023/03/14

ملحوظة:

لقد فضلنا وضع المراجع الخاصة بكل محاضرة بطريقة مستقلة اي تاتي مباشرة بعد عرض المحتوى حتى يسهل على الطلبة والمهتمين الرجوع الى المراجع مباشرة.

خاتمـة:

تبقى عملية التوجيه والإرشادأهم العمليات المكملة للفعل التعليمي التعلمي كونها تعمل على مرافقة المتعلم طيلة مساره الدراسي وفي جميع منعطفاته التعليمية، كما أنها عملية مساعدة في تخطيط مستقبله وفي بناء اختياره الدراسي والمهني فهي تساهم في بلورة المشروع الشخصي والمهني للمتعلمين من خلال أنشطتها المختلفة إلاأن ما يلاحظ لدينا هو طغيان البعد الإداري على الفعل التقني او الفني بالنسبة لأنشطة الموجهين والمرشدين في الوسط المدرسي، رغم الحاجة الماسة لهؤلاء في كافة مناحي تمدرس المتعلمين كما يلاحظ بان فعل التوجيه والإرشاد في المؤسسات التعليمية لا يلامس تلاميذ المرحلة الابتدائية التي لها خصوصية وحاجات تستلزم نوع نمن خدمات التكفل المختصة.